

Yhdeksäsluokkalaiset kielioppikategorioiden välisten suhteiden hahmottajina

Eeva Nieminen
Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma

NIEMINEN, EEVA: Yhdeksäsluokkalaiset kielioppikategorioiden välisten suhteiden hahmottajina

Pro gradu -tutkielma, 84 sivua + 6 liitesivua
Huhtikuu 2016

Tässä tutkielmassa tarkastellaan yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaiden äidinkielen kieliopin hallintaa sanaluokkien, lauseenjäsenten ja sijamuotojen osalta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yhdeksäsluokkalaiset hahmottavat eri kielioppikategorioiden välisiä suhteita ja miten he osaavat tunnistaa, nimetä ja käyttää kategorioiden keskeisiä käsitteitä. Tutkimusaineisto kerättiin eräästä yläkoulusta joulukuussa 2015. Aineiston keruussa käytettiin itse kehitettyä tehtävälomaketta, joka sisälsi sanaluokkiin, lauseenjäseniin ja sijamuotoihin liittyviä tehtäviä. Tehtäviä ratkaistiin kolmen hengen pienryhmissä tehtävistä yhdessä keskustellen. Tutkimusta varten ryhmäkeskustelut kuvattiin ja kuvatut videot litteroitiin. Tutkielman tutkimusaineistona toimivat pienryhmien täyttämät kirjalliset tehtävälomakkeet ja ryhmäkeskusteluvideoista litteroitu materiaali. Aineiston keruussa oppilaita ohjattiin kielentämään ajatteluaan, jotta ajatukset ja näkemykset oppilaiden hahmottamasta kieliopin kentästä tulisivat syvällisemmin näkyviksi.

Tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen ja sen teoreettisena viitekehyksenä nojaututaan kieliopin kouluopetukseen. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin niin, että kirjallisia vastauksia pyrittiin selittämään suullisen litteroidun aineiston avulla.

Aineiston analyysin avulla selvitettiin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityksiä kielioppikategorioista ja niiden välisistä suhteista. Oppilaat osasivat tunnistaa ja nimetä sanaluokkien ja lauseenjäsenten keskeisimmät käsitteet eivätkä sekoittaneet kategorioiden termejä keskenään. Kielioppikategoriat esittäytyivät oppilaiden ajatuksissa kuitenkin vajaina, eikä kategorioiden välillä nähty yhteyksiä. Lauseenjäsenten nimeäminen perustui pitkälti semanttisiin määritelmiin eikä morfologisia perusteita lauseenjäsennykselle tuotu ilmi. Oppilaat eivät olleet tottuneet kuvailemaan suullisesti omia ajatteluprosessejaan, mutta kielentäminen työtapana esittäytyi tehokkaana keinona nähdä syvemmälle oppilaan käsityksiin kieliopista. Lisäksi keskusteleva oppimistyyli ja pienryhmien työskentely näyttäytyivät hyödyllisenä tapana käsitellä kielioppia. Kieliopin kategorioista keskusteleminen auttoi oppilaita rakentamaan ja jäsentämään tietoa kielestä ja tuotti myös parempia osaamistuloksia.

Tuloksista nousee tarve nostaa keskeisten kielioppikategorioiden väliset yhteydet konkreettisemmin esille koulukieliopin opetuksessa. Kieliopin osa-alue esittäytyisi oppilaille ehjempänä kokonaisuutena, jos opeteltavan sisällön yhteys toiseen kategoriaan osoitettaisiin selkeämmin. Lisäksi kielentämistä ja keskustelevaa oppimistyyliä tulee jatkossa soveltaa pidemmälle kieliopin opetuksessa.

Avainsanat: koulukielioppi, lauseenjäsennys, sanaluokat, sijamuodot, kielentäminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
1.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset	6
1.2 Tutkielman rakenne	7
2 KIELIOPPI OSANA ÄIDINKIELEN OPETUSTA	8
2.1 Kieliopista	9
2.1.1 Tieteellisiä kielioppimalleja	9
2.1.2 Pedagoginen kielioppi	10
2.2 Kielioppi opetussuunnitelman perusteissa	11
2.2.1 Kielitietoisuus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	12
2.2.2 Vuoden 2014 OPS kielitiedon osalta	13
2.3 Kielentäminen kieliopin opetuksessa	15
2.3.1 Mitä on kielentäminen?	15
2.3.2 Kielentämisen yhteys sosiaaliseen konstruktivismiin	17
3 KIELIOPPIKATEGORIAT JA NIIDEN YHTEYDET TOISIINSA	19
3.1 Sanat ryhmiteltyinä sanaluokkiin	19
3.2 Sijamuotojen suhde lauseenjäseniin	21
3.3. Kokoava katsaus kielioppikategorioiden välisistä suhteista	25
3.4 Kielioppikategoriat oppikirjoissa	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1 Tutkimuksen lähtökohtia	30
4.2 Tutkimusaineisto	31
4.2.1 Aineistonhankinnan kulku	32
4.2.2 Aineistonhankintatehtävien esittely	34
4.2.3 Aineiston analyysistä	35
5 TUTKIMUSTULOKSET	37
5.1 Sanaluokat ja lauseenjäsenet omina ryhminään	37

5.2 Kielioppikategorioihin liittyvät käsitteet ajatuskarttana	41
5.3 Lauseenjäsenten ja sanaluokkien nimeäminen lauseista	46
5.4 Kielioppikategorioiden väliset yhteydet	55
5.5 Kielentämisestä.....	58
5.6 Johtopäätökset	61
5.6.1 Oppilaiden osaaminen suhteutettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja oppimistulosten arviointiin	67
5.7 Miten kategorioiden suhteet voisivat hahmottua paremmin?	68
6 LOPUKSI	73
LÄHTEET	78
LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Äidinkieli on ajattelun kieli, jolla ilmaistaan itseä sekä rakennetaan ja jäsennetään maailmaa. Äidinkieli on kaiken kielitaidon perusta ja tärkeä osa ihmisen identiteettiä. Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus¹ on sekä väline että kohde. Tavoitteena on, että äidinkielen osaamisen avulla oppija saisi välineen lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taidoille. Kohteena äidinkieltä tarkastellaan ilmiönä, ja tarkoituksena on kasvattaa oppijan tietoisuutta kielen rakenteista ja käytöstä. Oppiaineen kenttä on valtavan runsas ja moninainen, sillä sen sisältö koostuu kieli- kirjallisuus- ja viestintätieteiden sekä kulttuurintutkimuksen aloista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli mainitaan tieto-, taito- ja kulttuuriaineeksi (POPS 2004). Laajuudessaan äidinkielen asema kouluopetuksessa on keskeinen. Suuren sisältömäärän ja rajallisten oppituntiresurssien vuoksi kaikkia oppiaineeseen kuuluvia sisältöalueita ei kuitenkaan ehditä syvällisesti käsitellä, minkä vuoksi oppiaine saattaa esittäytyä oppilaille pirstaleisena ja toisistaan erillisinä osa-alueina. (Aho & Isoaho 2015, 6.) Äidinkieli voi näyttäytyä kaaosmaisena oppiaineena, joka koostuu irrallisista yksityiskohdista ja ulkoa opeteltavasta sirpaletiedosta ja josta on vaikea saada kokonaiskäsitystä (Varis 2012, 260).

Oppiaineen sisällöistä erityisesti kieliopin osuutta on tavattu pitää tylsänä, vaikeana ja hyödyttömänä sääntöjoukkona (Alho & Korhonen 2007, 96). Junkkarisen (2006, 28) oppiainetta koskevassa tutkimuksessa kartoitettiin yhdeksäsluokkalaisten asenteita oppiainetta ja sen eri osa-alueita kohtaan. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä koko oppiaineen osa-alueista kieliopin opetus nähtiin kaikkein vastenmielisimpänä. Kielioppia pidettiin tylsänä ”asioiden loputtoman kertaamisen ja jankuttamisen” ja sen oppimisen vaikeuden vuoksi. Kieliopin osuus oppiaineesta aiheuttaa erityistä turhautuneisuutta, sillä sen yhteyttä omaan elämään ei nähdä (Kulju, Räihä & Mäkinen 2015, 93). Termi kielioppi sisältääkin usein negatiivisia konnotaatioita. Arkipuheessa termiin kätkeytyy ajatus kieliopista normatiivisena ohjenuorana, joka kertoo, miten ja millaista kieltä pitää käyttää. Kielioppiin suhtaudutaan usein myös kielenhuollon näkökulmasta: jos ei osaa oikeinkirjoitussääntöjä, ei osaa kielioppia. Kielioppi näyttäytyy usein puuduttavina käsitelistoina ja loputtomana ulkoa opiskeluna. Kieliopilla ei välttämättä nähdä olevan yhteyksiä kielenkäyttäjän omaan kielitajuun, joka on jo sellaisenaan olemassa.

¹Käytän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta jatkossa nimitystä *äidinkieli* paitsi ilmaisun tiivistämisen vuoksi, myös siitä syystä, että tutkimukseni kohdistuu nimenomaan kieleen eikä kirjallisuuteen. Lisäksi käytän sanaa *yläkoulu* tarkoittamaan vuosiluokkia 7-9.

Kieliopin opetuksella on suomalaisessa koulujärjestelmässä pitkät perinteet. Vaatimus tietyn tason kielitietoisuuden omaksumisesta on ankkuroitu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Lähes kaikkia yläkoulun kielioppiasioita käydään läpi jo alakoulun puolella, ja yläkoulussa tietoja ja taitoja laajennetaan ja syvennetään, mistä huolimatta useat tutkimukset ja osaamisen arviointitulokset päätyvät samaan johtopäätökseen: kieliopin osaaminen on heikkoa. (Ks. esim. kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2015.) Kielen sana- ja lausetasot menevät sekaisin, eikä lukiolainkaan välttämättä ymmärrä, miksi välillä puhutaan verbistä ja välillä predikaatista, tai mikä ero on adverbilla ja adverbiaalilla. (Ks. myös Ruuska 2014.) Viime vuosina esimerkiksi Ulla-Maaria Paukkunen (2011) väitöskirjassaan ja Jenni Marjokorpi (2014) sekä Annina Aho ja Johanna Isoaho (2015) pro gradu -tutkielmissaan ovat tehneet kieliopin osaamiseen ja käsitteisiin liittyvää tutkimusta koulukontekstissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa lauseenjäsenten kaltaisiin yksittäisiin kielioppikategorioihin, mutta tämän tutkimuksen kohdetta kartoittaa kieliopin hallintaa keskeisten kielioppikategorioiden ja niiden välisten suhteiden hahmottamisen osalta ei ole aiemmin tutkittu. Tutkimus sijoittuu kielitieteelliseen kenttään ja kasvatustieteen osa-alueista ainedidaktiikan alueelle.

1.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on selvittää, miten peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset hahmottavat eri kielioppikategorioiden välisiä suhteita. Tutkimuksen lähtökohtana on ongelma siitä, että kielioppia opetetaan, mutta sitä ei kuitenkaan opita. Tutkimuksessa tarkasteltavia kategorioita ovat sanaluokat, lauseenjäsenet ja sijamuodot, jotka ovat koulukieliopin keskeisimmät ryhmät. Ryhmät ovat omia erillisiä kielioppikategorioitaan, mutta niillä on myös kytköksiä toisiinsa, mikä oletukseni mukaan ei ole oppilaille selvää. Kouluopetuksessa lauseenjäseniä ja sanaluokkia käsitellään yleensä toisistaan irrallisina, ikään kuin kieliopista viipaloituina lohkoina, jolloin vaarana on, että kielioppi kokonaisuutena jää epäselväksi ja kielioppiryhmät toisistaan irrallisiksi. (Kulju 2014.) Tutkimuksella haetaan vastausta siihen, millaisia suhteita yhdeksäsluokkalaiset näkevät lauseenjäsenillä, sanaluokilla ja sijamuodoilla keskenään olevan. Lisäksi selvitetään, miten oppilaat osaavat tunnistaa, nimetä ja käyttää kategorioihin kuuluvia käsitteitä ja hahmottavatko oppilaat käsitteet oikeaan kategoriaan kuuluvaksi vai menevätkö käsitteet keskenään sekaisin. Tutkimuksen aineistona toimivat peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilla teetetty kirjallinen tehtävälomake sekä litteroitu suullinen aineisto. Oppilaat ratkaisivat kirjallisen lomakkeen kielioppitehtäviä pienryhmissä yhdessä keskustellen, ja pienryhmien toiminta kuvattiin ja litteroitiin suulliseksi aineistoksi. Aineiston keruun yhteydessä oppilaita ohjeistettiin suullisesti kielentämään

eli tuomaan esiin ajatuksiaan ja näkemyksiään tehtävien ratkaisuvaihtoehtojen taustalta. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on myös selvittää, miten kielentäminen oppilailta onnistuu ja millaisia asioita se paljastaa oppilaiden kielioppisisältöjen osaamisesta. Tutkimuskohde on tärkeä, sillä kieliopin kielentämiseen liittyvää tutkimusta on tehty vasta vähän. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan ryhmäkeskustelun toimivuutta työskentelytapana kielioppitehtävien teossa.

Tutkielman tarkoituksena on siis saada vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten yhdeksäsluokkalaiset hahmottavat sanaluokkien, lauseenjäsenten ja sijamuotojen välisiä suhteita pienryhmäkeskusteluissa?
2. Miten oppilaat osaavat käsitellä kielioppiryhmiä ja niihin kuuluvia käsitteitä sekä rinnakkain että toisistaan erillisinä kategorioina?
3. Millä tavoin oppilaat kielentävät ajatuksiaan kieliopista ja millaisia asioita kielentäminen paljastaa oppilaiden osaamisesta?

1.2 Tutkielman rakenne

Tutkielma koostuu kuudesta pääluvusta, joista johdantoa seuraavissa kahdessa luvussa käsitellään tutkimukselle olennaista teoreettista taustaa. Ensimmäinen teorialuku (luku 2) käsittelee kielioppia kouluopetuksen viitekehyksessä. Luvussa luodaan katsaus erilaisiin kielioppimalleihin ja ankkuroidaan kieliopin opetus ja osaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi tarkastellaan kielentämistä ilmiönä ja työtapana kieliopin opettamisen yhteydessä. Toisessa teorialuvussa (luku 3) käsitellään tutkimuksen keskeisiä kielioppikategorioita, lauseenjäseniä, sanaluokkia ja sijamuotoja sekä niiden välisiä kytköksiä. Lisäksi tarkastellaan, millaisilla tavoilla tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käyttämissä äidinkielen oppikirjoissa esitellään ja käsitellään mainittuja kielioppikategorioita.

Tutkielman neljännessä luvussa kerrotaan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen etenemisestä ja aineiston keruun toteutuksesta sekä esitellään aineiston keruussa käytettyä tehtävälomaketta. Viidennessä luvussa perehdytään tutkimustuloksiin tehtävälomakkeen tehtävä kerrallaan. Lisäksi tarkastellaan kielentämisen onnistumista ja merkitystä tutkimuksessa. Luvun viimeisissä alaluvuissa kootaan yhteen keskeisimpiä tutkimustuloksia ja suhteutetaan tuloksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mainitsemiin tavoitteisiin. Viimeisessä luvussa (luku 6) tarkastellaan tutkimuksen ongelmia, luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä, luodaan katsaus tulevaisuuden kieliopin opetukseen sekä pohditaan tutkimuksen herättämiä jatkotutkimusideoita.

2 KIELIOPPI OSANA ÄIDINKIELEN OPETUSTA

Kieliopilla tarkoitetaan kuvausta kielestä, ja sen tarkoituksena on kuvata kielelle ominaisia rakenteita sekä niiden välisiä suhteita (VISK 2004, 21). Äidinkielen kieliopin osaamisen tärkeyttä perustellaan usein muiden kielten oppimisella. Vieraiden kielten oppiminen on helpompaa, kun pohjana on oman äidinkielen kieliopin hyvä hallinta. Kuten Alho ja Korhonen (2007, 97) kirjoittavat, ovat ydinkieliopin käsitteet käytössä myös vieraiden kielten opetuksessa ja muutenkin esillä länsimaaisessa kielioppiperinteen kansainvälisessä maailmassa, ja siksi niiden osaamisen voi sanoa paitsi tukevan muiden kielten oppimista, myös kuuluvan yleissivistykseen. Kieliopin osaamisella nähdään siis olevan myös yleissivistävä tehtävä. Äidinkielen kieliopin hallitseminen on osa sisältöä, joka suomalaisen oppivelvollisuuden suorittaneen on osattava. Kieliopin osaamisen tärkeyden perusteleminen vetoamalla yleissivistykseen on kuitenkin vain pieni osa siitä, miksi kieliopin hallinta on merkittävää. Kuten Kauppinen (2006, 94) toteaa, tuntuu mahdottomalta kuvitella kouluissa opeteltavan asiaa, jonka kuvaamiseen ei olisi kieltä. Tiedostuminen omasta kielestä ja siitä puhuminen edellyttävät kieliopin keskeisten käsitteiden osaamista. Kielen rakenteen ja käsitteiden oppiminen ja osaaminen on merkittävää myös, koska kielitietouden kehittyminen auttaa oman äidinkielen ymmärtämisessä ja on oleellista esimerkiksi tekstitaitojen kehittämisessä (Korelin & Larivuo 2011, 4). Kieliopin sisältöjen hallinnasta on apua omien tekstien suunnittelussa ja tuottamisessa sekä muiden tekstien analysoimisessa ja kriittisessä tarkastelussa. Kieliopin avulla voidaan opettaa tekstin erittelyn ja analysoinnin taitoja, joiden osaaminen johtaa hyviin tekstitaitoihin. (Esim. Paukkunen 2011, 26.) Yleisen käsityksen mukaan tekstitaitojen heikolla osaamisella nähdään olevan yhteys jopa yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

Kieliopin tärkeys jokaiselle kielenpuhujalle on kiistaton. On olennaista pohtia sitä, millaista kielioppia tai kieliopin käsitteitä kouluissa on relevanttia opettaa tai kuinka tärkeää on osata käsitteitä, jos niiden kytköksiä muuhun kielenainekseen ei pystytä tekemään oppilaille selväksi. Kieliopin sisältö kouluopetuksessa on pysynyt samana, vaikka kieliopin osuus kouluissa on vähentynyt. Kieliopin asema äidinkielen opetuksessa on herättänyt keskustelua, sillä kielioppitietouden tarve tiedostetaan, mutta kieliopin näyttäytymisestä sirpaleisena ja muusta opetussisällöstä irrallisena halutaan päästä eroon. (Alho & Korhonen 2007, 92-93.)

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukselleni keskeistä kieliopin käsitettä. Käytän termiä kielioppi tarkoittamaan äidinkielenopetuksen osa-aluetta, jossa huomio on kielen rakenteessa ja kielen kuvauksessa käsitteen selkeyden vuoksi, vaikka usein kieliopin sijaan on puhuttu myös kielentuntemuksesta tai kielitiedosta, jotka ovat merkitykseltään kieliopin käsitettä laajempia. (ks. Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015.) Alaluvuissa kielioppia

lähestytään tieteellisten kielioppien ja pedagogisen kieliopin näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan kielioppia osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä kielentämistä kieliopin oppimisessa ja opetuksen tapana.

2.1 Kielioppeista

Arkikielessä sana *kielioppi* herättää usein mielikuvia käsitelistöjen ja taulukoiden ulkoa opettelusta sekä paperinmakuisista säännöistä. Kielioppiin saattaa linkittyä käsitys sen normatiivisuudesta; kielioppi kertoo, mikä on oikea tapa käyttää kieltä. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 14.) Normatiivisen eli ohjeita antavan kieliopin rinnalla on olemassa myös muunlaisia kielioppeja. Vuonna 2004 julkaistu Iso suomen kielioppi on esimerkki deskriptiivisestä eli kuvailevasta kieliopista, jonka tarkoituksena ei ole antaa ohjeita siitä, miten kieltä tulisi käyttää, vaan pikemminkin kuvailla kieltä sellaisena kuin se on. Kieliopilla voidaan tarkoittaa myös kielenpuhujan sisäistä kielijärjestelmää eli eräänlaista kielitajua (Alho & Korhonen 2007, 93). Kieltä ja sen rakentumista voidaan tutkia monelta kannalta eikä täysin kokonaisvaltaista kaikki osa-alueet huomioonottavaa systemaattista kielen kuvausta ole mahdollista toteuttaa, minkä vuoksi on olemassa joukko asiaa eri teoreettiselta kannalta lähestyviä tieteellisiä kielioppimalleja (Kieli ja sen kieliopit 1994, 44). Seuraavassa alaluvussa luon lyhyen katsauksen tieteellisiin kielioppeihin opetusministeriön asettaman kielioppityöryhmän valmisteleman komiteamietinnön Kieli ja sen kieliopit -teoksen mukaisesti (tästä eteenpäin KK 1994). Katsauksessani keskityn niihin kielioppeihin, jotka keskeisimmin liittyvät omaan tutkimukseeni. Alaluvussa 2.1.2 keskityn tarkastelemaan kouluissa opettavaa äidinkielen pedagogista kielioppia.

2.1.1 Tieteellisiä kielioppimalleja

Ensimmäinen tämän tutkimuksen kannalta keskeinen tieteellinen kielioppimalli on sijakielioppi. Sijakieliopissa huomio on lauseen perusrakenteissa, joita johdetaan semanttisten luonnehdintojen pohjalta. Sijakieliopin keskiössä ovat nominilausekkeiden merkitystehtävät eli sijaroolit tai semanttiset roolit, joilla kuvataan sitä, millaisia tehtäviä eri lauseenjäsenillä lauseissa on. Esimerkki semanttisesta roolistä on tämänkin tutkimuksen aineistossa usein mainittu *tekijä*, eli lauseessa kuvatun tilanteen aiheuttaja. Sijakieliopin ongelmana on pidetty semanttisiin rooleihin liittyvää tulkinnanvaraisuutta sen suhteen, mistä roolistä kussakin tapauksessa on kyse. (KK 1994, 48-49.)

Dependenssi- ja valenssikielioppi keskittyvät lauseen tarkasteluun verbistä käsin. Tavoitteena on saada selville, millaisia vaatimuksia verbit asettavat lauseen nominilausekkeille. Valenssiksi kutsutaan sitä, montako nominilauseketta predikaattiverbi vaatii ympärilleen. Valenssin

mukaisia nominilausekkeita kutsutaan puolestaan aktanteiksi. Esimerkiksi verbin *sovittaa* valenssi on kaksi, sillä se vaatii kaksi aktanttia: kuka sovittaa ja mitä sovitetaan (*Tuhkimo sovittaa lasikenkää*). Dependenssiksi kutsutaan riippuvuussuhdetta, joka verbillä ja sen vaatimilla nominilausekkeilla on. Dependenssikieliopissa suhdetta lähestytään semanttisten roolien ja valenssikieliopissa valenssiroolien avulla. Lähtökohtaisesti kumpikin malli kuitenkin analysoi lauseita ydinverbin näkökulmasta. (KK 1994, 49-50.)

Kognitiivisen kieliopin lähtökohtana ovat kielen merkitykset. Kieliopissa käsitellään semanttisia sisältöjä sen sijaan, että ajateltaisiin myös äänne- ja lauserakenteilla olevan omat merkityksensä. Kognitiivisessa kielioppimallissa prototyyppiset tapaukset muodostavat käsitteellisiä ja kieliopillisia kategorioita, joihin kuuluvat kategorian selvät edustajat, joihin verrataan muita, asteittain tai joiltakin osin edustavia rajatapauksia. Kieliopillisia kategorioita käsitellään prototyyppien avulla siten, että esimerkiksi sanaluokkia määritellään prototyyppisten edustajien avulla. Esimerkiksi Tuhkimo-sanana voi kognitiivisen kieliopin mukaisesti sanoa edustavan selvemmin substantiiveja kuin sanan rakkaus, joka on tarkoitteeltaan abstrakti ja ei-nähtävissä oleva. Sanojen lisäksi myös lauseita voidaan tarkastella kognitiivisen kieliopin prototyyppien perusteella. Prototyyppisimmäksi lauseeksi kielioppimallissa nähdään subjekti – transitiiviverbi – objekti -mallia noudattava transitiivilause. (KK 1994, 51-53.)

Konstruktiokielioppi edustaa uudempaa kielioppimallia, jossa kieli nähdään lauseiden ja muiden rakenteiden kokoelmana. Konstruktiossa yhdistyvät muoto ja merkitys, ja sen tarkoituksena on tehdä selväksi kielen rakenne. Tavoitteena on kuvauksen yksinkertaisuus, vaikka kielen kielioppi pyritäänkin kuvaamaan mahdollisimman täydellisesti. Konstruktiokielioppi pyrkii tarkkaan rakenteen kuvaukseen, jossa konstruktiot esitellään rakennekaavioina. Kaavioilla pyritään esittämään esimerkiksi lauseenjäseniin liittyviä konstruktioita ja sitä, millainen sana voi toimia subjektina. (KK 1994, 53-56; Kotilainen & Pekkarinen 2002.)

2.1.2 Pedagoginen kielioppi

Kouluissa opetettava kielioppi eli pedagoginen kielioppi ei perustu sellaisenaan ainoastaan yhteen tieteelliseen kielioppiin. Koulun kieliopissa opetetaan sellaista tietoa, jonka tavoitteena on ”harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin [...]” (KK 1994, 136). Pedagogisen kieliopin ydinajatus on, että oppilaat oppisivat tekemään itse päätelmiä kielestään, havaitsisivat, miten heidän kielensä toimii, ja pystyisivät soveltamaan tietojaan (Alho & Korhonen 2007, 96). Keskustelua siitä, millaista kouluissa opetettavan kieliopin pitäisi olla, on käyty äidinkielen oppiaineen alusta saakka. Yhteinen näkemys lienee, että koulukieliopin tulisi olla

helposti ymmärrettävää, tarpeeksi havainnollista ja konkreettista. Käsiteluetteloihin perustuvan kielioppiopetuksen perinne on lujassa, vaikka uusia näkökulmia ja tapoja opetukseen onkin kaivattu (Alho & Korhonen 2007, 88). Kielioppityöryhmän mietintö Kieli ja sen kieliopit (1994, 136) esitti toiveen siitä, että pedagogisen kieliopin pitäisi ottaa huomioon myös oppilaan sisäinen kielitaju eikä ainoastaan opettaa määrittelemään hyvää tai oikeaa kieltä. Opetettavat asiat pitäisi saada tuntumaan kiinnostavilta ja hyödyllisiltä. Lisäksi opeteltavien käsitteiden tulisi olla havainnollisia ja sääntöjen perustuvan prototyyppisiin tapauksiin. Myös Alho & Korhonen (2014, 1) peräänkuuluttavat käytännön hyödyn näkökulmaa koulukieliopin sisältöihin. Kielitiedolla on myös itseisarvo, mutta oppilaille kieliopin tärkeyden täytyy näyttäytyä käytännön hyödyn kautta. Kuljun (2012) mukaan kieliopin opetusta ovat kuitenkin valitettavasti edelleen leimanneet pitkät käsiteluettelot, kielen normatiivisuus, sääntöjen ulkoa opiskelu sekä oppikirjojen tunnistus- ja taivutustehtävät. Kielioppi on paljon muutakin kuin kirjakielisiä sääntöjä, minkä näkyväksi tekeminen olisi tärkeää myös kouluopetuksessa. Oppilailla on oma kielitajunsa, johon perustuva ja jonka varassa tehtävä kielen systeemien havainnointi ja analysointi olisi tärkeä lähtökohta uudenlaiseen kieliopin opetukseen perinteisen kirjakielen korostamisen sijaan. (Kulju 2012.) Alho & Korhonen (2007, 95-96) kysyvät, miten onnistuttaisiin luomaan koulun kieliopin opetuksen tarpeisiin pedagoginen kielioppi, joka huomioisi tieteelliset kieliopit, mutta pystyisi samalla olemaan riittävän yksinkertainen koulumaailman tarpeisiin, ja ottaisi vielä huomioon oppilaiden oman kielitajun. Ainostaan sen kautta, että osoitetaan kieliopin yhteys muuhun kielenkäyttöön, oppilas voi ymmärtää, miksi kielen rakenteiden ja merkitysten tarkkailu on hyödyllistä. Nimenomaan merkityksen kautta kielen rakenteita kannattaakin opetuksessa lähestyä. Esimerkiksi sanavalinnoilla ja sijamuodoilla voidaan osoittaa monia merkityksiä, minkä näkyväksi tekeminen on pedagogisessa kieliopissa tärkeää. Merkitys yhdistettynä muotoon voisikin olla hyvä pedagogisen kieliopin lähtökohta. (Alho & Korhonen 2007, 99-100.)

2.2 Kielioppi opetussuunnitelman perusteissa

Suomalaisissa kouluissa tapahtuvan opetuksen perustana toimii valtakunnallinen opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nykyisten tuntijakojen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiviikkotuntimäärä on 42, ja siksi se on oppiaine, jota tulisi opettaa eniten kaikista perusopetuksen aikana opetettavista aineista (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat loppuvuodesta 2014, ja niiden mukaiseen opetukseen siirrytään syksystä 2016 alkaen vuosiluokilla 1-6. Vuosiluokilla 7-9 uusien

opetussuunnitelmien mukainen opetus astuu voimaan vuosina 2017-2019. (ks. Opetushallituksen säädökset ja ohjeet.) Alaluvussa 2.2.1 tarkastelen tutkimuksen tekohetkellä voimassa olevia, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004), joiden mukaista opetusta myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat saaneet. Tarkastelussa keskityn äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kielioppia koskeviin sisältöihin ja tavoitteisiin ja erityisesti vuosiluokkiin 6-9. Alaluvussa 2.2.2 luon katsauksen uusiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) siitä näkökulmasta, tuoko uusi opetussuunnitelma jotakin uutta tai erilaista kieliopin opettamiseen.

2.2.1 Kielitietoisuus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus mainitaan laaja-alaiseksi tieto-, taito- ja taideaineeksi, jossa kieli toimii sekä oppimisen kohteena että välineenä. Oppiaineen tehtävänä on opettaa käsitteitä, joilla voidaan kielentää omaa ajattelua ja maailmaa. (POPS 2004, 46.) Kielioppi on merkittävä osa oppiainetta, mutta kielioppi-sanaa ei mainita lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsittelevässä osuudessa. Kieliopin sijaan puhutaan esimerkiksi *kielitiedosta* tai *kielentuntemuksesta*, minkä Marjokorpi (2014, 2 & 2014, 15) esittää johtuvan sanan kielioppi usein kielteisistä konnotaatioista. (Ks. myös Aho & Isoaho 2015, 14.) Ensimmäisillä vuosiluokilla 1-2 lauseenjäsenet, sanaluokat tai sijamuodot eivät vielä kuulu opetukseen, mutta muun muassa keskeiset peruskäsitteet *sana* ja *lause* tulisi olla tuttuja toisen kouluvuoden päätteeksi. Lisäksi oppilaan pitäisi jo alkuopetuksen lopussa olla tottunut käyttämään käsitteitä puhuessaan kielestä. (POPS 2004, 49.) Vuosiluokilla 3-5 oppiaineen tavoitteeksi mainitaan kiinnostuksen herättäminen ja kielen havainnointiin tarvittavien välineiden antaminen. Oppilaiden tulisi perehtyä kielen tehtäviin ja rakenteisiin tarkkailemalla sanojen merkityksiä tekstiyhteyksissään ja oppimalla ryhmittelemään sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella. Lisäksi keskeistä on käsitellä taivutuksen tehtävää lauseissa ja lauseita rakenteellisina yksikköinä. (POPS 2004, 51.) Viidennen vuosiluokan lopuksi oppilaan tulisi hallita sanojen luokittelu ja ryhmittely merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan käsitteinä *subjekti* ja *predikaatti*, jotka oppijan pitäisi hahmottaa yksinkertaisista lauseista. (POPS 2004, 52.)

Vuosiluokilla 6-9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen yhdeksi tarkoitukseksi mainitaan innostus tutkia kieltä. Oppiaineen tavoitteena on muun muassa oppia perustietoa omasta äidinkielestä ja sen rakenteesta. Keskeisiä sisältöjä ovat kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteiden käsittely sekä niiden vertaaminen muihin kieliin. (POPS 2004, 53-54.) Jotta oppilas voisi perusopetuksen lopuksi päättöarvioinnissa saada äidinkielen ja kirjallisuuden

oppiaineesta arvosanan 8, hänen tulisi kieliopin osaamisen osalta pystyä käyttämään opetettuja kielitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan ja osata puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös sanaluokat ja lauseenjäsenet, joista oppilaalla tulisi olla tietoa. (POPS 2004, 56-57.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ilmoiteta tarkemmin, millaista tietoa kyseisistä kategorioista tulisi olla, mutta keskeisissä sisällöissä mainittu muoto- ja lauserakenteiden tarkastelu voidaan käsittää laajaksi sanan tai lausekkeen merkityksen, muodon ja tehtävän lauseissa oivaltamiseksi. Opetussuunnitelma ylipäänsä on jokseenkin laveasti tulkittavissa, sillä siinä ei oteta kantaa tai anneta ohjeita siitä, millaisin käytännön keinoin mainittuihin, abstrakteihin ja korkealle asetettuihin tavoitteisiin tulisi päästä (Tainio & Tarjanen 2014, 1). Opetussuunnitelmassa korostuu läpi vuosiluokkien 1-9 käsitteiden osaaminen. Jotta kieltä voidaan havainnoida, verrata muihin kieliin ja jotta siitä ylipäänsä voidaan puhua, täytyy hallita kieleen liittyviä käsitteitä.

2.2.2 Vuoden 2014 OPS kielitiedon osalta

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa esillä on tavoite laaja-alaiseen oppimiseen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden, tahdon ja arvojen muodostamaa kokonaisuutta eri oppiaineissa. Maailman muutos sekä yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimiminen edellyttävät erilaisia tieto- ja taitoalojen yhdistämistä ja niitä ylittävää osaamista, minkä vuoksi laaja-alaiselle oppimiselle katsotaan olevan lisääntynyt tarve. (POPS 2014, 20.) Laaja-alainen oppiminen koostuu seitsemästä osaamiskokonaisuudesta (POPS 2014, luku 3.3), jotka ovat:

- Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- Monilukutaito
- Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen
- Työelämätaidot ja yrittäjyys
- Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetettavat sisällöt on jaettu neljään sisältöalueeseen, jotka ovat vuorovaikutustilanteissa toimiminen (S1), tekstien tulkitseminen (S2), tekstien tuottaminen (S3) sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (S4). Vuosiluokilla 1-2 oppiaineen erityiseksi tehtäväksi mainitaan kielellisen tietoisuuden edistäminen ja kielen peruskäsitteiden

tuntemus. Vuoden 2004 opetussuunnitelman tapaan uudessa opetussuunnitelmassa on keskeisiksi käsitteiksi listattu muun muassa *tavu* ja *sana*. (POPS 2014, 104.)

Vuosiluokilla 3-6 keskeiseksi sisällöksi mainitaan sanojen ja käsitteiden merkitysten ja hierarkioiden vertailu ja selittäminen, jotka kuuluvat tekstien tulkitsemisen sisältöalueeseen (S2). Lisäksi tarkoituksena on tekstien tutkimisen kautta laajentaa oppilaiden tietoa kielen piirteistä ja luokitella sanoja sekä merkityksen että muodon perusteella sanaluokkiin. Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan myös, miten eri sijamuotojen merkityksiä tulisi pohtia ja verbien taipumista persoon- ja aikamuodoissa tulisi harjoitella. Sisältöalueessa S3 keskeiseksi kerrotaan oppia tunnistamaan lauseen pääjäsenet ja käyttämään niitä oman tekstin tuottamisen apuna. Edellisessä opetussuunnitelmassa subjekti ja predikaatti mainittiin käsitteinä lauseen pääjäseniksi. Uudessa opetussuunnitelmassa yhtäkään lauseenjäsentä ei mainita nimeltä. (POPS 2014, 161-166.)

Vuosiluokilla 7-9 opetuksen tavoitteiksi mainitaan kielitiedon osalta oppilaan syventyminen ja kiinnostuminen kielen ilmiöistä sekä kielen rakenteiden tunnistaminen. Keskeisiksi sisältöalueiksi listataan lauseiden rakenteiden ymmärrys ja hahmottaminen, ja nimeltä mainitaan esimerkiksi lauseenjäsentet ja lausekkeen käsite. Ainakin käsitteiden tasolta uusi opetussuunnitelma vaikuttaa jäävän yhtä lavealle tasolle kuin edellinen, eikä ohjeita anneta siitä, miten mainittuja sisältökohteita pitäisi lähestyä. Keskustelua on kuitenkin jo nyt herättänyt käsitteen *lauseke* nostaminen esille uudessa opetussuunnitelmassa. (Ks. Aho & Isoaho 2015, 15; Tainio & Tarjanen 2014, 2.) Ennen uuden opetussuunnitelman perusteiden julkaisua Harmanen (2011, 389) peräänkuulutti nimenomaan sitä, miten lauseke-käsite pitäisi olla mukana opetussuunnitelman perusteissa, sillä sen avulla lauseen rakenteiden opiskelu olisi helpompaa. Samassa yhteydessä Harmanen mainitsi vuoden 2004 opetussuunnitelman käsitteistön määrän olevan ylipäänsä pieni, mikä on näkynyt oppimateriaalien erilaisina ratkaisuin. Artikkelissaan Alho & Korhonen (2014, 4) puolestaan toteavat lausekkeen käsitteen olevan turha ja kasvattavan suotta erikoistermien määrää.

Päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle oppimäärän päättyessä on listattu omaksi taulukokseen. Jos oppilas osoittaa kriteerien määrittelemää osaamista, hän saa päättöarvioinnin arvosanaksi kahdeksan (8). Kielitietoisuuden kehittymisen osalta päättöarvioinnin kriteereitä hyvälle osaamiselle on, että oppilas ”osaa kuvailla tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä, --.” Tavoitteena on, että oppilas olisi syventänyt kielitietoisuuttaan ja tunnistaisi kielen rakenteita. (POPS 2014, 292-294.) Marjokorpi (2014, 17-19) nostaa esille sen, miten uudessa opetussuunnitelmassa syntaksin osuus on epämääräistä ja ero edelliseen opetussuunnitelmaan selvä, sillä vuoden 2004 opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereiksi mainittiin oppilaan tietous tärkeimmistä lauseenjäsensistä ja sanaluokista, mikä on jäänyt uudesta opetussuunnitelmasta kokonaan pois. Samalla Marjokorpi mainitsee tärkeän huomion nimenomaan kieliopin käsitteiden

opetuksen painottumisesta mahdollisesti lähinnä alakoulun ja siten luokanopettajien vastuulle uuden opetussuunnitelman myötä. Uuden opetussuunnitelman oppiaineenkuvauksessa nostetaan vuoden 2004 opetussuunnitelmaa vahvemmin esille tekstilajitietoisuus sekä tunnistamisen että oman tuottamisen kautta. Kielitietoisuus ja siis myös tietämys kieliopista ovat edellytyksenä erilaisten tekstilajitaitojen hallitsemiselle, vaikka uusi opetussuunnitelma ei määrittelekään tarkemmin sitä, miten eri tekstilajien osaamiseen pitäisi päästä. Kielitiedolla on vankat yhteydet tekstitaitojen osaamiseen, mikä tuodaan esille myös uudessa opetussuunnitelmassa, mutta edelleen käytännön toteutus teoriasta konkreettiseksi toiminnaksi jää opettajien ja oppikirjojen tekijöiden vastuulle. (Ks. myös Tainio & Tarjanen 2014, 2.)

2.3 Kielentäminen kieliopin opetuksessa

Tehtäviä tehdessään oppilas pohtii ja vertailee usein useampia ratkaisuvaihtoehtoja ja perusteluja valintojensa tueksi. Lopputuloksena saattaa kuitenkin käydä niin, että vastauspaperista löytyy vain vastaus ilman ainuttakaan perustelua. Oppimisen ja opettamisen kannalta olisi hyödyllisempää tuoda näkyväksi ajatukset, joita oppilaalla tehtävästä ja ratkaisuvaihtoehdoista on. Kielentäminen toimii opettajalle välineenä, jolla ajatteluprosessi ja perustelut voidaan saada esiin ja jonka avulla opettajalle selviää, millaiset näkemykset ohjaavat oppilasta kielioppiratkaisujen parissa. (Aho & Isoaho 2015, 30.) Kielentämistä työskentelymenetelmänä on käytetty keskeisesti tämän tutkimuksen aineistonhankinnan yhteydessä, jotta olisi mahdollista päästä selville siitä, millaisia ajatuksia tutkimukseen osallistuneilla oppilailla kieliopista on. Tässä alaluvussa tarkastellaan kielentämistä käsitteenä, siihen liittyvää aiempaa tutkimusta ja sen yhteyttä sosiaaliseen konstruktivismiin.

2.3.1 Mitä on kielentäminen?

Kielentämisellä tarkoitetaan ajatusten ja käsitysten prosessoimisen ja jäsentämisen toimintaa, jonka oppilas tuo ilmi suullisesti tai kirjallisesti itselleen, muille oppilaille tai opettajalle. Kielentämällä oppilas jäsentää omia ajatuksiaan ja reflektoi käsityksiään kielen avulla. (Joutsenlahti 2003, 4-5.) Kielentäminen toimii pedagogisena menetelmänä, joka kehittää oppijan käsitystä kielestä systeeminä ja joka antaa tilaa oppilaan oman ajattelun ilmaisemiselle. Kielentäminen on siis perustelua laajempi tapa tuoda esille omia käsityksiä ja ajattelua, sillä siinä esiin tuodaan koko ajatteluprosessi ja omat tehtävän ratkaisustrategiat. Suullisen kielentämisen etuna on myös se, että toiset oppilaat voivat kuunnellessaan oppia ajattelustrategian pelkän vastauksen perustelun sijaan. (Kulju 2012, 14-15.) Kielentämisen avulla voidaan päästä selville siitä, miksi ja miten oppilas

päätyi tekemiinsä ratkaisuihin, mikä voi oppimisen ja opettamisen kannalta olla oikeaa vastausta olennaisempaa. Oman ajattelun esille tuominen suullisesti tai kirjallisesti auttaa paitsi opettajaa näkemään syvemmälle oppilaan ajatuksiin, myös edesauttaa oppijan omaa oppimista ja vahvistaa tiedon rakentumista yhdessä muiden kanssa. Kielentämisen avulla päästään tarkastelemaan oppilaan käsityksistä jotakin sellaista, jota ei pelkkien kirjallisten oppikirjatehtävien avulla voi havaita. (Kulju 2014.)

Kielentämisen käsitteen suomenkieliseen ainedidaktiseen keskusteluun toi matematiikan kielentämisen yhteydessä Jorma Joutsenlahti. Kielentämiseen liittyvä tutkimus on verrattain uutta ja sitä on tehty pääasiassa matematiikan oppiaineeseen liittyen (Joutsenlahti & Kulju 2015, 59). Myös kouluopetuksessa kielentäminen on ollut perinteisesti käytössä enimmäkseen matematiikassa, jossa pitkälti matemaattisen ajattelun jäsentäminen on keskeistä. (Ks. esim. Joutsenlahti 2009, Kulju 2012.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kielentäminen työskentely- ja oppimistapana ei ole juuri ollut käytössä ja tutkimustakin kielentämisen hyödyistä äidinkielen sisältöjen käsittelyssä on tehty pääasiassa alakoulun puolelta. (Ks. esim. Kulju 2012, Aho & Isoaho 2015, Fagerlund 2012, Korelin & Larivuo 2012.) Tutkimuksissa on havaittu kielentämisen hyödyllisyys myös kielitiedon opettamisessa ja oppimisessa, vaikka oppilaat eivät olekaan tottuneet tuomaan ajatusprosessejaan esille suullisesti tai kirjallisesti kouluopetuksessa, minkä vuoksi ajatusten kielentäminen ei ole ollut kovin syvällistä.

Kielentäminen on nähty oivalliseksi työskentelytavaksi erityisesti käsitteiden ja niiden käytön oppimisessa. Tieteelliset käsitteet ovat vaikeammin selitettävissä kuin arkikäsitteet, mutta ne on kuitenkin opittava, jotta tekstejä ja kieltä voidaan analysoida ja jotta kielestä voidaan ylipäättään puhua. (Rättyä 2011, 18.) Kieliopista keskusteluun ja omien ajatusten esille tuomiseen ei välttämättä kouluopetuksessa ole totuttu, ja siksi kielentäminen vaatii harjoittelua. Yksinkertaisimmillaan harjoittelu voi olla oppikirjojen tehtävien teko yhdessä ja ratkaisuvaihtoehtoista keskusteleminen (Kulju 2014, 4). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluu keskeisesti oma ilmaisu, mutta kieliopin opetuksessa suullinen ilmaisu lienee ollut vähäisempää. Kielioppiinkin liittyviä sisältöjä ja tehtäviä voisi useammin harjoitella perustelevaan suullisesti. Tällöin oppilas saattaisi itsekkin havaita, onko hän oikeasti ymmärtänyt opiskeltavan asian. (Joutsenlahti & Kulju 2010, 170.) Kielentäminen on kytkeytynyt myös uuteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin siten, että ajattelu ja oppimaan oppiminen on nostettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueeksi (POPS 2014). Kuten Kulju (2014) toteaa, oppilaita rohkaistaan tarkastelemaan omia ajattelutapojaan ja siten kielentäminen voisi olla tehokas keino myös kieliopin opetuksessa.

Kuljun (2014, 4) mukaan kieliopin opetuksessa pitäisi käyttää lisäksi myös aitoja ja vähemmän prototyyppisiä kielen esimerkkejä, sillä soveltavampien tehtävien kautta käsitteellinen ajattelu kehittyy ja myös edistyneemmät oppilaat voisivat haastaa omia ajattelustrategioitaan. Erityisesti haasteellisempien, ei-prototyyppisten tehtävien tai esimerkkien ratkaisemisessa kielentäminen antaa mahdollisuuksia oman ajattelun ilmaisemiseen eri tavalla kuin selvärajaisten muotojen tunnistaminen (Joutsenlahti & Kulju 2015, 69). Myös Rättyä (2014) kirjoittaa artikkelissaan siitä, miten kielentämistä on harjoiteltava pohtivien tehtävätyyppien avulla sen sijaan, että käytettäisiin vain nimeämistä tai tunnistamista vaativia tehtäviä.

2.3.2 Kielentämisen yhteys sosiaaliseen konstruktivismiin

Kielentämiseen kuuluu olennaisena osana kommunikaatio muiden luokkahuonetilanteessa olevien kanssa. Opittavana aiheena olevasta asiasta keskusteleminen ja ajatusten kielentäminen vaativat oppilaalta omien ajatusten jäsentelyä ja välittävät sekä oppilaalle itselleen että opettajalle tietoa osaamisen tasosta. Monipuolinen kielellinen kommunikaatio auttaa siis oppilasta hahmottamaan omia uskomuksiaan ja vaikuttaa lisäksi toisten oppilaiden ajatuksiin. (Joutsenlahti 2003, 6.) Tällainen tiedon muokkaaminen ja uuden tiedon rakentaminen yhdessä muiden kanssa edustaa tällä hetkellä vallitsevaa pedagogista näkemystä eli sosiaalista konstruktivismia. Sosiaalisessa konstruktivismissa korostuu tiedon sosiaalinen ja kulttuurinen alkuperä ja oppilaan oma aktiivinen rooli tiedon käsittelijänä (Joutsenlahti 2003, 2). Sosiaalisen konstruktivismin mukaan opittavaa tietoa ei voi sellaisenaan välittää oppijoille, vaan oppijan on itse konstruoitava tieto, ja opettajan tehtävänä on ohjata oppimista.

Behavioristinen oppimiskäsitys edustaa toisenlaista oppimisen teoriaa, jonka mukaan opettaja toimii tiedon välittäjänä ja joka ei kouluopetuksessa edesauta syvällistä ymmärtämistä, vaan perustuu pikemminkin yksittäisiin suorituksiin ja ulkoa havaittavaan käyttäytymiseen (Korelin & Larivuo 2011, 13). Konstruktivistisen teorian mukaan opitut asiat liittyvät aina toisiinsa eivätkä ole toisistaan irrallisia, vaikka kieliopin opetus usein näyttäytyykin omana muusta kielestä erillään olevana osa-alueenaan sellaisena. Oppiminen kuitenkin on aktiivista tiedon konstruointia. Opittuja asioita yhdistellään toisiinsa, käsitellään eri tavoilla ja yhdistetään toimintaan pelkän ulkoa oppimisen sijaan. (Korelin & Larivuo 2011, 14.) Kieliopin opiskelunkin tulisi olla kytköksissä muuhun opiskeltavaan asiaan ja tapahtua vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa yksinäisen pönttämisen sijaan.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään sosiaalisena taitona ja erilaisina käytänteinä, jotka syntyvät yhteistyössä keskustellen. Sen lähtökohtana onkin

oppiminen ja tiedon jakaminen yhdessä muiden kanssa. Nykykäsityksen mukaan vuorovaikutus yhdessä toisten kanssa edesauttaa parhaiten oppimista (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Myös Ahon ja Isoahon (2015, 113) pro gradu -tutkimus subjektin ja predikaatin käsitteiden hallitsemisesta osoittaa, että vaikka kielioppikäsitteitä ei osattu kovin hyvin, pärjäsivät oppilaat kuitenkin ryhmätilanteissa, joissa lauseenjäseniin liittyviä tehtäviä tehtiin yhdessä, yleisesti ottaen paremmin kuin yksilötehtävissä. Ryhmissä tapahtunut suullinen kielentäminen toimi kieliopista keskusteltaessa siis pääasiassa hyvin. Sekä käsitteiden osaamiseen liittyvien ongelmien esille tuominen että uuden tiedon rakentaminen yhdessä muiden kanssa onnistuivat ryhmäkeskusteluissa tehokkaasti, ja oikeita vastauksia tehtäviin löydettiin yhteisen pohdinnan kautta (Aho & Isoaho 2015, 117).

Rättyän (2011, 16) mukaan tiedon jakaminen ja tuottaminen yhdessä muiden kanssa yksintyöskentelyn sijaan pitäisi ottaa opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi. Menetelmänä ajatusten kielentäminen auttaa paitsi oppilasta refleктоimaan omia käsityksiään, myös rakentamaan ja muokkaamaan tietoa muiden oppijoiden kanssa. Kielentäminen yhdistettynä sosiaalisen konstruktivismin oppimiskäsitykseen on ollut lähtökohtana tämän tutkimuksen aineistonkeruutarkoituksessa järjestetyille pienryhmien työskentelylle. Ajatus on, että pienryhmissä tapahtuva keskustelu kieliopista ja ajatusten suullinen kielentäminen toisille auttaa paitsi näkemään, miten oppilaat kieliopin kenttää hahmottavat, myös toimii oppimis- ja tiedonrakentamistilanteena tutkimukseen osallistuneille oppilaille. (Tutkimuksen toteutuksesta lisää luvussa 4.2.1.)

3 KIELIOPPIKATEGORIAT JA NIIDEN YHTEYDET TOISIINSA

Tutkielman kohteena on selvittää, millä tavalla yhdeksäsluokkalaiset hahmottavat eri kielioppikategorioiden välisiä suhteita. Tässä luvussa avaan tarkemmin keskeisiä kielioppikategorioita. Kolmessa ensimmäisessä alaluvussa esittelen suomen kielen kielioppia sanaluokkien, lauseenjäsenten ja sijamuotojen osalta ja keskityn erityisesti näiden kategorioiden välisiin suhteisiin. Käsittelyn tukena toimivat esimerkit ovat sellaisenaan tai hieman muokattuina peräisin tutkimukseni aineiston keruussa käytetystä tehtävälomakkeesta. Tarkastelu perustuu pääasiallisesti Isoon suomen kielioppiin (VISK = verkkoversio 2004). Alaluvussa 3.4 käsitellään sitä, miten kahdessa oppikirjassa käsitellään eri kielioppiryhmiä ja millaisella tavalla kategorioiden väliset suhteet tuodaan esille. Tarkasteltavat oppikirjat on valittu sen mukaan, mitä tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat äidinkielen opetuksessa käyttäneet.

3.1 Sanat ryhmiteltyinä sanaluokkiin

Kieliopissa keskeistä on sanojen luokittelu sanaluokkiin. Sanaluokalla tarkoitetaan sanaston alaryhmää, jonka jäsenet toimivat morfologisesti ja syntaktisesti yhtäläisillä tavoilla. Lisäksi yhtäläisyyden pohjalla on jonkinlainen semanttinen yhteys. (VISK § 438.) Luokittelua tehdään siis sanojen merkityksen kautta ja ennen kaikkea taivutuksen ja syntaktisten ominaisuuksien perusteella. Isossa suomen kieliopissa sanat jaetaan kolmeen isoon sanaluokkaryhmään niiden taipumisen mukaan. Ensimmäisen, taipuvien sanaluokkien ryhmän muodostavat verbit ja nominit. Adverbit ja post- sekä prepositiot muodostavat ryhmän, jonka sanat saattavat taipua joissakin sijoissa. Kolmanteen ryhmään kuuluvat partikkelit, jotka eivät taivu. (VISK § 438.) Kieliopin kuvaus on muuttunut ajan kuluessa, sillä adverbit sekä post- ja prepositiot on aiemmin katsottu kuuluvaksi partikkelien ryhmään (esim. Kieli ja sen kieliopit 1994, 161). Sanaluokkien rajat eivät myöskään ole ehdottoman selvärajaisia, vaan saman sanan voi katsoa kuuluvaksi eri sanaluokkiin, kun sitä käytetään eri yhteyksissä. (Ks. esim. Alho & Kauppinen 2008, 40-42.) Sanaluokkien voi siis sanoa olevan siten häilyviä, että sanan ryhmittely sanaluokkaan riippuu lopulta kontekstista ja lauseyhteydestä (Korhonen & Alho 2006, 109). Suomalaisissa kouluissa käytettävät oppikirjat nojaavat erilaisiin kielioppikäsitteisiin, ja sanaluokkajako voi olla esitetty erilaisilla tavoilla. Tässä tutkimuksessa sanaluokkien lukumäärien tai jakoperusteiden paremmuuteen ei oteta kantaa, vaan kiinnostuksen kohteena ovat pikemminkin ne käsitykset, joita oppilailla kielioppikategorioista ja niiden suhteista on.

Substantiiveihin kuuluvat sanat nimeävät tyypillisimmillään esineitä ja olioita. Yhdessä adjektiivien, pronomien ja numeraalien kanssa substantiivit muodostavat nominien

luokan, jonka sanat taipuvat sijamuodoissa. Sijamuodoilla on suomen kielessä läheinen suhde sanaluokkiin siis siten, että nominit, eli substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit, taipuvat sijamuodoissa. Nominien lisäksi verbien nominaalimuodot, adpositiot ja adverbis saattavat taipua sijamuotojen tapaan. Sijapäätteitä on suomen kielessä yhteensä 15, ja niillä ilmaistaan nominaalisten sanojen syntaktisia ja semanttisia suhteita muuhun lauseeseen. (Ks. esim. VISK § 1221; Alho & Kauppinen 2008, 45.)

Adjektiiveilla kuvaillaan sitä, millainen jokin asia on. Itsenäisenä lauseenjäsenenä adjektiivi toimii predikatiivina (*Olga ei ole vanha*). Lisäksi sitä käytetään tyypillisesti substantiivin määritteenä, jota aiemmin on kutsuttu ja joissakin oppikirjoissa kutsutaan yhä attributiksi (*Kaunis Olga ei ole vanha opettaja*). Pronomineja käytetään ilmaisemaan asioita, joita tekstissä on aiemmin tuotu esiin tai joita voidaan tilanteesta havaita. Pronominit voivat toimia itsenäisinä lauseenjäseninä tai ne voivat olla substantiivin määritteinä (*Tuota tietokonetta korjattiin eilen koko päivä*).

Adverbis ovat merkitykseltään sanoja, joilla ilmaistaan aikaa, paikkaa, tapaa ja määrää (*Tietokonetta korjattiin eilen koko päivä*). (Esim. Kieli ja sen kieliopit 1994, 159-160.) Adpositiot eli post- ja prepositiot täydentävät substantiivilausekkeita (*Tuhkimo sovittaa lasikenkää talon sisällä*).

Ison suomen kieliopin mukaan partikkelit ovat luokka, jonka sanat eivät taivu. Partikkeleihin kuuluvat konjunktiot, dialogipartikkelit, sävy- ja modaalipartikkelit sekä huudahdussanat eli interjektiot. Partikkelit eivät muodosta lausekkeita eivätkä toimi yksinään lauseenjäsenenä (Alho & Kauppinen 2008, 79). Kieli ja sen kieliopit (1994, 161) kutsuu partikkeleita kattokategoriaksi, jonka käyttämisestä kaikkien taipumattomien sanojen yhteisnimityksenä olisi helppo luopua. Partikkelit jäävät siis yksittäisinä sanoina lauseenjäsenyyksen ulkopuolelle, mutta ovat tärkeitä lausumien sävyn ja tulkinnan kannalta.

Verbi on ainoa sanaluokka, joka voi muodostaa lauseen yksinään ja siksi se toimii lauseen ytimenä. Verbeillä ilmastaan toimintaa ja olemista. Verbin persoonamuoto eli finiittimuoto on lauseen predikaatti, jonka ympärille muut lauseenjäsenet rakentuvat (*Akia ärsyttää märkä loskakeli*). Lisäksi verbeillä on infinitiivi- ja partisiippimuotoja, joiden jako sanaluokkiin ei ole selvärajaista, sillä ne voidaan toisaalta katsoa kuuluviksi verbeihin ja toisaalta adjektiiveihin (*istuva Tuhkimo sovittaa lasikenkää*). (Esim. Alho & Kauppinen 2008, 88-90.)

3.2 Sijamuotojen suhde lauseenjäseniin

Toisin kuin sanaluokat, lauseenjäsenet ovat suhdekäsitteitä, ja niillä tarkoitetaan lausekkeiden tehtäviä lauseissa. Syntaksiksi kutsutaan kielentutkimuksen alaa, joka tutkii sanojen yhdistymistä suuremmiksi kokonaisuuksiksi (Vilkuna 1996, 14). Suomen kielessä on viisi lauseenjäsentä: subjekti, objekti, predikaatti, predikatiivi ja adverbiaali. Subjekti, objekti ja predikatiivi ovat aina jossakin kieliopillisessa sijassa, eli nominatiivissa, akkusatiivissa, partitiivissa tai genetiivissä. Muissa sijoissa olevat lausekkeet toimivat adverbiaaleina. Tosin myös adverbiaaleissa voi esiintyä kielioppisijaisia muotoja, kuten objektinsijaisia määrän adverbiaaleja eli osmia (*Jani käveli tunnin ulkona sateessa*). Subjektia, objektia, predikatiivia ja adverbiaalia kutsutaan nominaalisiksi lauseenjäseniksi, joina voi toimia substantiivi-, adjektiivi-, adverbi- tai adpositiolauseke. Verbin tehtävä lauseessa on toimia predikaattina. (VISK § 907.)

Nominatiivi eli perusmuoto toimii subjektin, objektin ja predikatiivin sijana, samoin kuin muut kieliopilliset sijat partitiivi, genetiivi ja akkusatiivi. Nominatiivi on subjektin sijoista ylivoimaisesti yleisimmin käytetty ja myös predikatiivin sijana se on tavallisin (*Olga ei ole vanha opettaja*). Predikatiivi liittyy olla- ja tulla-verbiin ja luonnehtii subjektia. Yleensä predikatiivina toimii substantiivi- tai adjektiivilauseke. Omistajaa ilmaistaessa predikatiivina voi olla myös genetiivimuotoinen substantiivilauseke (*tämä kenkä on Tuhkimon*). Kopulalauseessa voi olla predikatiivin tilalla myös adverbiaali, joka on essiivimuotoinen lauseke tai taipumaton adverbilauseke. (VISK § 943-944.) Objektin sijoista yleisin on partitiivi (*Akia ärsyttää märkä loskakeli*). (VISK § 1229.) Subjektin sijana partitiivi puolestaan on melko harvinainen (VISK § 1234). Genetiivin tyypillisin esiintymä on substantiivin määritteenä (VISK § 1232). Inessiivi, elatiivi, illatiivi, adessiivi, ablatiivi, allatiivi sekä translatiivi ja essiivi ovat lauseenjäseninä adverbiaaleja (*avaruudessa ei kasva omenapuita; Lukas pitää lämpimästä kesästä*). Inessiivi, elatiivi ja illatiivi kuuluvat sisäpaikallissijoihin ja adessiivi, ablatiivi ja allatiivi ulkopaikallissijoihin. Essiiviä ja translatiivia kutsutaan abstrakteiksi paikallissijoiksi (VISK § 1258). Usein paikallissijoilla ilmaistaan paikassa olemista tai paikasta toiseen siirtymistä. Lisäksi niillä voidaan ilmaista esimerkiksi tapahtumien kestoa tai omistamista. Abessiivi, instruktiivi ja komitatiivi ovat vajaakäyttöisiä sijoja, ja niiden käyttö on hyvin rajallista (VISK § 1261).

Kuten jo aiemmin mainitsin, on suomenkielisen lauseen ytimenä persoonamuotoinen verbi, jonka ympärille rakentuu muita lausekkeita. Lauseke on yhden tai useamman sanan merkityskokonaisuus, joka toimii eri lauseenjäsenten tehtävissä lauseissa. Kieliopeissa lausekkeet eivät ole perinteisesti saaneet ansaitsemaansa huomiota, vaikka niiden hahmottaminen auttaa lukemista (Alho & Kauppinen 2008, 138-139). Lauseke koostuu pääsanasta ja sen mahdollisista

määritteistä. Kieliopillisissa sijoissa oleva substantiivilauseke toimii lauseessa usein subjektina (*Henna rakastaa aurinkoista kesää*), objektina (*Akia ärsyttää märkä loskakeli*) tai predikatiivina (*Olga ei ole kovin vanha opettaja*), ja paikallissijassa oleva lauseke adverbiaalina (*Väsynyt Jani käveli tunnin ulkona sateessa*). Adjektiivilausekkeet voivat toimia itsenäisinä predikatiiveina kopula-, tulos- ja tilalauseissa, mutta tyypillisesti ne esiintyvät substantiivin määritteinä. Joskus adjektiivilauseke voi toimia myös adverbiaalina (*kesä muuttuu aurinkoisemmaksi*) (Alho & Kauppinen 2008, 154-155). Sekä adverbilausekkeet että post- ja prepositiolausekkeet toimivat itsenäisinä lauseenjäseninä adverbiaaleina (*tietokonetta korjattiin eilen koko päivä*). Infinitiivi- ja partisiippilausekkeet voivat toimia lauseissa subjektin, objektin, predikatiivin tai adverbiaalien tehtävissä.

Lauseita on sekä puhutussa että kirjoitetussa kielessä, mutta käsitteenä virke kuuluu vain kirjoitettuun kieleen. Lauseita voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta käsin. Semanttinen näkökulma kiinnittää huomion lauseiden merkitykseen ja siihen, millainen rooli milläkin lausekkeella lauseessa on. Syntaktisesta näkökulmasta tarkastellaan sitä, millaisessa lauseenjäsenetehtävässä lauseke toimii. Pragmaattinen näkökulma auttaa selvittämään, millaisissa yhteyksissä lausetta käytetään. (Alho & Kauppinen 2008, 164.) Tässä tutkimuksessa oletus on, että oppilaat nimeävät lauseenjäseniä ennen kaikkea semanttisin perustein. Lauseet jaetaan perinteisesti lausetyyppeihin, joiden ryhmittelyperusteina toimivat lauseista löytyvät lauseenjäsenet.

Taulukko 1: Suomen lausetyypit Ison suomen kieliopin (§ 891) ja Alhon & Kauppinen (2008, 111-127) esitystä mukaillen

MONIKÄYTTÖISET LAUSETYYBIT	LAUSEENJÄSENET	ESIMERKKI AINEISTON KERUUN TEHTÄVÄLOMAKKEESTA
Transitiivilause	Subjekti + predikaatti + objekti	Tuhkimo sovittaa lasikenkää.
Intransitiivilause	Subjekti + predikaatti (+ adverbiaali)	Väsynyt Jani käveli tunnin ulkona sateessa.
Kopulalause	Subjekti + olla-verbi + predikatiivi / adverbiaali	Olga ei ole kovin vanha opettaja.

ERIKOISLAUSE- TYYPIT ²		
Eksistentiaalilause	Adverbiaali + predikaatti + subjekti	Avaruudessa ei kasva omenapuita.
Kvanttorilause	Subjekti + predikaatti + adverbiaali	Syitä on monenlaisia. * ³
Omistuslause	Adverbiaali + predikaatti + subjekti	Vaarilla on saari. *
Tuloslause	Adverbiaali + predikaatti + predikatiivi	Meistä tulee kuuluisia. *
Tilalause	(Adverbiaali +) predikaatti (+predikatiivi)	Ulkona sataa ja on kylmä *
Tunnekausatiivilause	Objekti + predikaatti (+ subjekti)	Akia ärsyttää.

Erikoislausetyypeissä ei ole subjektia tai se on vähemmän subjektimainen kuin monikäyttöisissä lausetyypeissä. Analysoitaessa erikoislausetyyppejä ei ole niin olennaista jäsentää niitä perinteisten lauseenjäsenten avulla, kuten monikäyttöisten lausetyyppien kanssa, joissa lauseenjäsenet ovat selkeitä. (VISK § 891.)

Ison suomen kieliopin mukaan perussubjekti on nominatiivimuotoinen sekä kongruoi finiittiverbin ja persoonan ja luvun mukaan. Kongruenssia voidaan pitää merkittävimpana kriteerinä subjektille, sillä myös objekti tai predikatiivi voivat esiintyä nominatiivimuotoisena (VISK § 910). Perussubjekti sijaitsee lauseen sanajärjestyksessä verbin edellä (VISK § 908). Suomen kielessä subjekti ilmaisee tyypillisimmillään teon tekijän ja on elollinen asioiden aikaansaaaja (VISK § 912). Subjekti voi myös olla tietoista tekijää abstraktimpi, sijaita verbin jälkeen (*Akia ärsyttää märkä loskakeli*) ja olla muu kuin nominatiivimuotoinen, jolloin kyseessä on eksistentiaali- tai genetiivisubjekti. Joskus subjekti puuttuu kokonaan lauseista. Jos esimerkiksi lauseen predikaatti on passiivimuodossa, ei lauseessa ole lainkaan subjektia (*Tietokonetta korjattiin eilen koko päivä*). (Alho & Kauppinen 2008, 128-130.)

Objektin sijana voivat olla nominatiivi, akkusatiivi, genetiivi ja partitiivi. Objekti on subjektiin verrattuna harvemmin elollinen, ja prototyyppisimmillään sillä ilmaistaan tarkoitetta, johon subjekti pyrkii vaikuttamaan. (VISK § 926.) Kuitenkin objekti edustaa lauseenjäsentä, jonka

² Isossa suomen kieliopissa erikoislausetyyppien subjektia kutsutaan mm. eksistentiaalisubjektiksi tai muuten poikkeavaksi subjektiksi perussubjektista eroavan muodon, merkityksen ja sijainnin vuoksi. Tässä tutkimuksessa tarkempi lauseenjäsenten ominaisuuksien analysointi ei ole olennaista, joten käytössä ovat perinteiset lauseenjäsenmitykset yksinkertaistuksen vuoksi.

³ Tähdellä merkityt esimerkkilauseet ovat suoraan Ison suomen kieliopin asetelmasta 140.

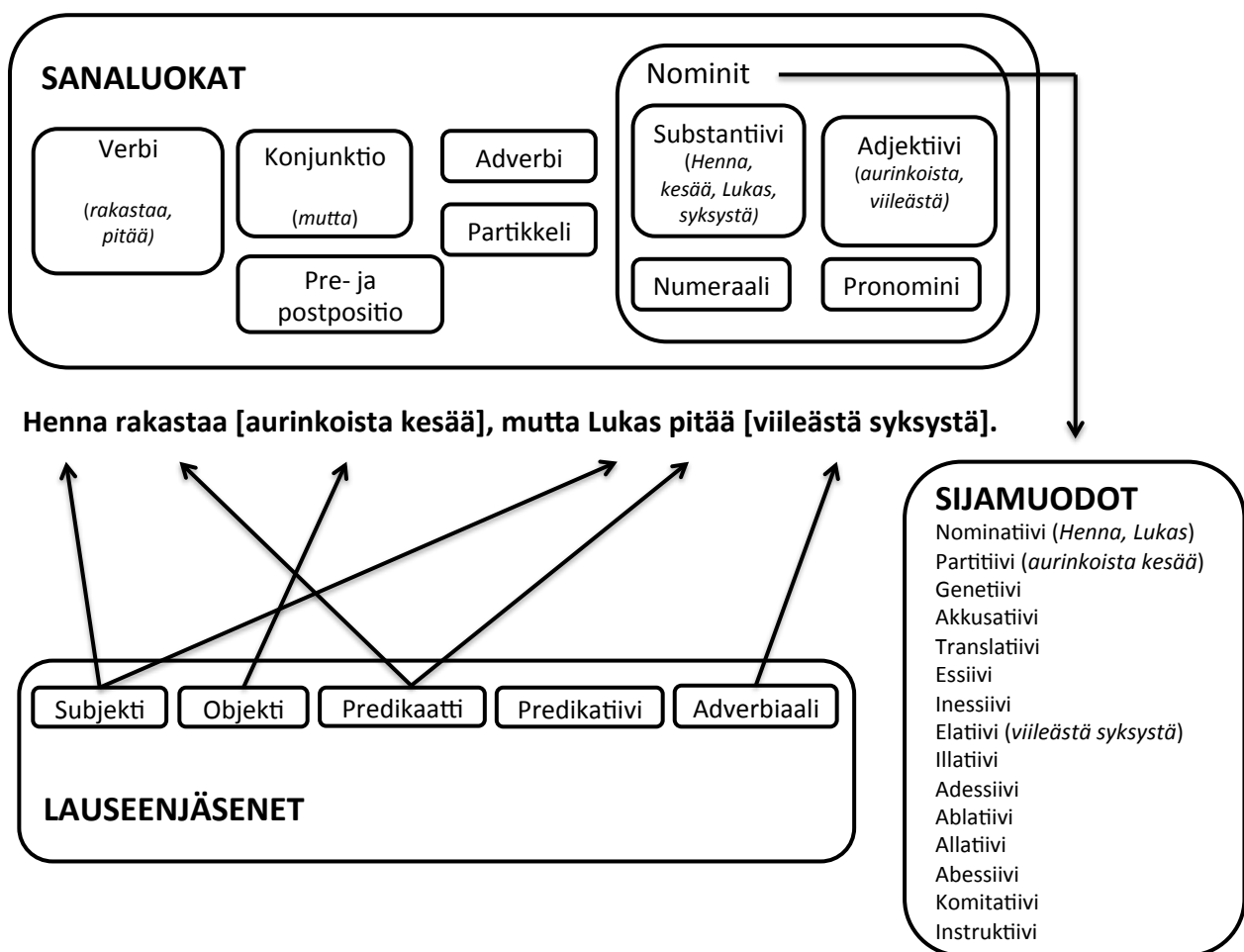
semanttista roolia on vaikea tyhjentävästi luonnehtia, ja siksi objektin tunnistaakin parhaiten sijamuodosta (Vilkuna 1996, 83). Objektin sijamuoto toimiikin usein erottavana tekijänä subjektin ja objektin välillä, sillä subjekti on yleensä partitiivissa vain silloin, kun lauseessa ei ole ollenkaan objektia. Nominatiiviobjekti esiintyy puolestaan pääasiassa vain silloin, kun lauseessa ei ole eikä voikaan olla nominatiivimuotoista subjekta. Lisäksi passiivimuotoinen verbi paljastaa lauseen subjektittomuuden. (VISK § 941.) Jos lauseessa on sekä monikollinen subjekti että monikollinen objekti, ei sijamuoto tee eroa lauseenjäsenten välille, vaan tällöin analyysi perustuu tulkinnan järkevyydelle ja elollinen toimija ymmärretään yleensä subjektiksi. Lisäksi tulkintaa ohjaa usein sanajärjestys, jossa ensimmäinen lauseke toimii subjektina ja jälkimmäinen objektina. (VISK § 941.)

Adverbiaali on lauseenjäsen, josta ei voi esittää kovin isoja yleistyksiä. Monipuolisimmin adverbiaalit esiintyvät paikallissijoissa ja vajaakäyttöisissä sijoissa, mutta ne voivat olla myös kieliopillisissa sijamuodoissa (VISK § 1002). Adverbiaalit eroavat subjektista, objektista ja predikatiivista ennen kaikkea siten, että samassa lauseessa voi olla useita keskenään erillisiä adverbiaaleja. Adverbiaaleilla voidaan ilmaista esimerkiksi aikaa, tapaa, paikkaa ja määrää. (VISK § 959-960.) Objektinsijaiset määrän adverbiaalit sijaitsevat objektin ja adverbiaalin rajamaastossa siten, että niiden sijamuoto vaihtelee objektille ominaisten sijojen välillä, mutta merkitykseltään ne ovat adverbiaalimaisia (VISK § 972). Kuten Vilkuna (1996, 166) asian esittää, adverbiaalit ovat lauseopin heterogeenisin ryhmä, johon kuuluvat jäsenet, jotka eivät ole subjekteja, objekteja, predikaatteja tai predikatiiveja. Lauseenjäsenenä adverbit toimivat yleensä lauseen adverbiaaleina.

Osallistujaroolilla tarkoitetaan sitä, miten lauseenjäsen osallistuu tilanteeseen, jonka verbi lauseessa ilmoittaa. Prototyyppisissä transitiivi- ja intransitiivilauseissa subjekti toimii tekijänä ja objekti kohteena. Näiden tyypillisimpien tapausten lisäksi subjektilla ja objektilla on paljon muitakin osallistujarooleja, kuten kokija, uhri tai tulos. Usein subjekti tulkitaan aktiiviseksi tekijäksi ja asioiden toimeenpanijaksi, vaikka subjektilla voi olla paljon passiivisempikin tehtävä lauseessa. Kuten Paukkunen (2011, 62) toteaa, semanttisten roolien luokittelu voi olla vaikeaa, sillä roolit eivät ole selvärajaisia tai niitä voi olla yhdellä lauseen osalla useampi kuin yksi. Lauseenjäseniä hahmotetaan usein pitkälti osallistujaroolien ja sanojen merkitysten kautta. Kuitenkaan osallistujarooli ei siis merkitse samaa asiaa kuin lauseenjäsen. Semanttisilla rooleilla ei aina pystytä täsmällisesti kuvaamaan tiettyä lauseenjäsentä ja siitä syystä niiden tuominen liiallisesti esiin lauseenjäsenten opettamisen yhteydessä aiheuttanee sekaannuksia lauseenjäsentämisessä. (Osallistujarooleista enemmän esim. Alho & Kauppinen 2008, 174-179; Paukkunen 2011, 137.)

Nimenomaan siis lausekkeen pääsanan sijamuodolla on ratkaiseva merkitys lauseenjäsenten hahmottamisessa. Esimerkiksi perussubjektina olevassa lausekkeessa pääsana on nominatiivimuotoinen (*Kerttu katsoo mikrofonia*) ja objektina olevassa lausekkeessa se on partitiivissa (*Kerttu katsoo mikrofonia*). (Alho & Kauppinen 2008, 164-165.) Sijamuodot liittyvät kiinteästi sanaluokkiin siten, että nimenomaan nomineilla on sijataivutusta. Lisäksi sanan taipuminen sijamuodossa toimii merkittävässä tehtävässä lauseenjäsenten tunnistamisessa. Vaikka lauseenjäsenillä, sanaluokilla ja sijamuodoilla on tiiviitä yhteyksiä toisiinsa, käsitellään kategorioita koulukieliopissa usein toisistaan irrallisina järjestelminä, ja siitä syystä esimerkiksi sijamuotojen merkitys lauseenjäsenykselle saattaa jäädä oppilaalta oivaltamatta (Joutsenlahti ja Kulju 2015, 73).

3.3. Kokoava katsaus kielioppikategorioiden välisistä suhteista



Kuvio 1: Kielioppikategoriat ja niiden väliset suhteet

Kuvion 1 tarkoituksena on osoittaa kieliopin systeemiä yhden esimerkin avulla. Esimerkkivirke koostuu kahdesta lauseesta, sillä virkkeessä on kaksi persoonamuotoista verbiä eli finiittiverbiä (*rakastaa* ja *pitää*). Kuvioon on ryhmitelty kolme koulukieliopille keskeistä kategoriaa: sanaluokat, lauseenjäsenet ja sijamuodot. Kuten kuvioista näkyy, sanaluokista substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit muodostavat nominien ryhmän, jolle ominaista on taipuminen sijamuodoista. Suomen kielen 15 sijamuotoa on listattu kuvion oikeaan reunaan. Esimerkkivirkkeestä löytyy kolmessa eri sijamuodossa esiintyvää lauseketta, jotka on merkitty kyseisen sijamuodon viereen.

Kuvion alareunassa ovat lauseenjäsenet, joista kaikki predikatiivia lukuun ottamatta löytyvät esimerkkivirkkeestä. Virkkeen kaksi eri lausetta ovat sekä merkitykseltään että ulkonäöltään hyvin samankaltaisia, mutta lauseiden viimeisten lausekkeiden eri sijamuodot toimivat keskeisessä roolissa lauseenjäsenyyksessä. Ensimmäisen lauseen lauseke *aurinkoista kesää* toimii lauseen partitiivimuotoisena objektina, mutta jälkimmäisen lauseen lauseke *viileästä syksystä* on lauseenjäseneltään adverbiaali, sillä sen sijamuoto on elatiivi, joka ei ole objektin sijana mahdollinen.

Kuvioon on siis hahmotettu kieliopin kenttää siten, että kolme keskeistä kategoriaa on eroteltu omiksi ryhmikseen, mutta yhtä olennaista on huomata niiden keskinäiset yhteydet. Samaa lausetta voidaan analysoida erikseen sanatasolla tarkastellen sanojen sanaluokkia tai lausetasolla perehtyen lauseen lauseenjäseniin, mutta kategoriat eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niillä on tiiviitä kytköksiä toisiinsa, mitä kouluopetuksessa tai oppikirjoissa ei tuotane konkreettisesti ilmi. Oppilaille lauseenjäsenitys esittäytyykin usein pitkälti sanojen merkityksen tulkinnan kautta, mikä johtaa paitsi väärin lauseenjäsentulkintoihin, myös kieliopin esittäytymiseen pirstaleisena.

3.4 Kielioppikategoriat oppikirjoissa

Tutkimus perustuu olettamukselle, jonka mukaan aiemmat oppimistilanteet näkyvät tutkimuksen aineistonkeruutarkoituksessa järjestetyissä pienryhmäkeskusteluissa ja oppilaiden ajatuksissa. Voidaankin ajatella, että opettaja ja oppilaiden käyttämät oppikirjat ovat näkymättömästi läsnä uudessa tilanteessa, jossa tarkoituksena on ollut selvittää, miten oppilaat hahmottavat eri kielioppikategorioita. (Paukkunen 2011, 47.) Oppikirjat ovat keskeisessä osassa siinä, miten opetussuunnitelmaan kirjattuja sisältöjä oppitunneilla oppilaille opetetaan. Opetus tukeutuu vahvasti käytössä oleviin oppikirjoihin. Mielestäni onkin tärkeää kiinnittää tutkimuksessa huomiota myös siihen, miten tutkimukselle olennaisia kielioppikategorioita on käsitelty oppikirjoissa, vaikka oppikirjat eivät tutkimuksen varsinaisena tutkimuskohteena olekaan. Yhdeksäsluokkalaiset, joilta

tutkimusaineisto kerättiin, ovat käyttäneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa oppikirjanaan WSOY:n teoksia Äidinkieli ja kirjallisuus 7 Taito ja Äidinkieli ja kirjallisuus 8 Voima. Tässä luvussa tarkastelen näiden kahden oppikirjan tapaa, jolla sanaluokkia, lauseenjäseniä ja sijamuotoja on tuotu esille nimenomaan siitä näkökulmasta, millaisia suhteita niillä keskenään on esitetty olevan. Voidaan olettaa, että käytössä olevalla oppikirjalla on merkittävä vaikutus siihen, miten oppilaan kielitietous kehittyy ja miten kieliopin sisältöjä opetuksessa käsitellään.

Sanaluokkia käsitellään yläkoulun seitsemännellä luokalla. Taito-oppikirjassa (2005, 78-79) sanaluokat jaotellaan substantiiveihin, adjektiiveihin, pronomineihin, numeraaleihin, verbeihin ja partikkeleihin, joihin lasketaan kuuluvaksi konjunktiot, adverbis, interjektiois sekä pre- ja postpositiois. Sanoilla kerrotaan ilmaistavan merkityksiä ja niillä olevan asioiden kuvailun ja tekemisen ilmaisun kaltaisia merkityksiä. Sanojen jakaminen sanaluokkiin esitellään ennen kaikkea semantiikan avulla päähuomion ollessa siinä, mitä sanoilla ilmaistaan. Pronomineja käsitellään myös pragmaattiselta kannalta ja otetaan esille se, että niitä käytetään usein toiston välttämiseksi. Adjektiiveista mainitaan niiden täydentävän usein substantiivisia. Substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit on yhdistetty toisiinsa nomini-käsitteen avulla, mutta kirjassa ei tuoda esille sijamuodon käsitettä eikä sitä, mikä nominikategoriaan kuuluvia sanaluokkia yhdistää. Sanaluokkia käsittelevä kielitieto-osuus sisältää yhden aukeaman teorian tietoa ja kolme aukeamaa niihin liittyviä tehtäviä. Lisäksi kirjan lopussa on Kielitietoa tiiviisti -liiteosio (2005, 210-223), jossa esitellään verbien finiittitaivutusta ja aikamuotoja, pronominiryhmiä ja konjunktioiluokituksia.

Sijamuotojen käsittelylle on Taito-oppikirjassa varattu yksi teorian tietoa sisältävä aukeama kirjan lopun liiteosiossa (2005, 222-223). Osiossa esitellään suomen 15 sijamuotoa taulukon avulla. Taulukossa kerrotaan, miltä sijamuoto näyttää, mitä sillä ilmaistaan ja mikä on sen pääte. Sijamuodoista kerrotaan niiden olevan tärkeitä merkitysten ilmaisijoita, mutta esille ei tuoda sitä, mitkä suomen sanoista taipuvat sijamuodoissa.

Sanaluokkien ja sijamuotojen käsittely ei Taito-oppikirjassa yhdisty toisiinsa eikä ilmi tuoda sitä, minkälaisia suhteita niillä keskenään on. Jotta oppilaat ymmärtäisivät sijamuotojen liittyvän vahvasti sanaluokkiin kuuluviin nomineihin, on asia tuotava opetuksessa muuten ilmi. Lauseenjäseniä ei teoksessa mainita, sillä niiden opetus sijoittuu opetussuunnitelman mukaisesti peruskoulun kahdeksannelle luokalle.

Kahdeksannen luokan Voima-oppikirjan (2009, 26-27) Kielitietoa-osiossa käsitellään sanaluokista verbejä tekijän ja ajan näkökulmasta. Aktiivin, passiivin, nollapersoonan ja aikamuotojen käsittelyn jälkeen on yksi aukeama asiaan liittyviä tehtäviä, jonka jälkeisellä aukeamalla uutena asiana esitellään modukset sekä niihin liittyvät tehtävät (2009, 30-31).

Voima-oppikirjassa lauseita käsitellään tehtäväsivuineen 18 sivun verran. Lauseen kerrotaan koostuvan persoonamuotoisesta verbistä ja yhdestä tai useammasta lausekkeesta, joka selitetään käsitteellä *merkityskokonaisuus*. Esille tuodaan myös käsitteet *pääsana* ja *määrite*. Lisäksi puhutaan *attribuutista* substantiivin määritteenä. Lausekkeiden ja verbien kerrotaan olevan lauseenjäseniä, ja niillä sanotaan olevan suhteita toisiinsa.

Predikaatti ja subjekti käsitellään yhdessä, ja niiden mainitaan olevan lauseen tärkeimmät jäsenet (2009, 176). Predikaatti esitellään semanttisin perustein, ja sen kerrotaan taipuvan persoona- ja sijamuodoissa sekä koostuvan verbeistä. Subjekti esitellään pääsanansa mukaan substantiivi- tai pronominilausekkeeksi. Lisäksi subjektia käsitellään merkityksen kautta ja sen kerrotaan olevan sijamuodoltaan nominatiivi, partitiivi tai joskus genetiivi. Kirjan käsittelytavassa tehdään siis selväksi, että lauseenjäsenet, sanaluokat ja sijamuodot eivät ole toisistaan erillisiä kategorioita, vaan niillä on suhteita ja merkityksiä toisiinsa.

Loput lauseenjäsenet, objekti, predikatiivi ja adverbiaali, esitellään Voima-oppikirjassa omana joukkonaan (2009, 180-181). Näitä lauseenjäseniä käsitellään taulukoissa, joiden alkuosassa kerrotaan siitä, millaisia asioita lauseenjäsenellä ilmaistaan. Taulukon toisessa puoliskossa lauseenjäseniä käsitellään sijamuodon näkökulmasta. Esille tuodaan objektin sijojen olevan partitiivi, genetiivi tai nominatiivi. Lisäksi objektin mainitaan olevan akkusatiivissa, jos objektina on persoonapronomini tai kuka-pronomini. Objektista kerrotaan myös, ettei siihen koskaan liity olla-verbiä toisin kuin predikatiiviin, jonka mainitaan esiintyvän yleensä olla-verbin yhteydessä. Predikatiivin sijoiksi esitellään nominatiivi, partitiivi ja genetiivi. Adverbiaalina kerrotaan toimivan yleensä lauseke, jossa on nomini tai adverbi, ja adverbiaalinen olevan sijamuodoltaan jokin muu kuin nominatiivi, partitiivi tai genetiivi. Lauseenjäseniin liittyvän teoriaosuuden lopuksi esitellään kokoava Näin löydät lauseenjäsenet –sivu (2009, 182), jossa lukijaa kehoitetaan ensin etsimään persoonamuotoinen verbi ja sen jälkeen ryhmittelemään lauseen muut sanat lausekkeisiin. Lauseenjäsenten etsimisjärjestykseksi esitetään predikaatti, subjekti, objekti, adverbiaali ja predikatiivi. Kaikista lauseenjäsenistä kerrotaan vielä, mitä niillä ilmaistaan ja missä sijamuodossa ne esiintyvät. Predikaatin muototuntomerkeiksi mainitaan uudelleen persoonamuotoinen verbi. Lopuksi kerrotaan vielä jäljelle jäävien konjunktoiden olevan lauseenjäsenyyksien ulkopuolella. Objektiin liittyvissä tehtävissä korostuu erityisesti sijamuodon merkitys objektin löytämisessä.

Kahdeksannen luokan Voima-oppikirjan lopussa on seitsemännen luokan Taito-oppikirjan tapaan liiteosio, jossa käsitellään kielitietoa lyhyesti (2009, 230- 250). Sekä sanaluokat, sijamuodot että lauseenjäsenet kerrataan liiteosiossa taulukoiden avulla. Toisin kuin Taito-kirjassa, Voima-oppikirjassa tuodaan esille nominien taipuminen sijamuodoissa sijojen käsittelyn

yhteydessä. Lauseenjäseniin liittyvässä taulukossa kerrotaan vielä kerran se, mitä eri lauseenjäsenillä ilmaistaan, millaisesta verbinmuodosta tai lausekkeesta ne koostuvat ja millaisessa muodossa ne esiintyvät. Lisäksi taulukkoon on erotettu Huomaa! -osio, jossa kiinnitetään huomio kunkin lauseenjäsenen tärkeisiin ominaisuuksiin. Tässä osiossa predikaatin kerrotaan riittävän toisinaan yksinäänkin lauseeksi, ja subjektin huomautetaan joskus puuttuvan kokonaan lauseista. Objektin mainitaan esiintyvän aina ilman olla-verbiä, jonka taas kerrotaan esiintyvän lähes aina predikatiivin yhteydessä. Adverbiaalin tunnusmerkiksi mainitaan paikallissijamuodossa oleva lauseke. Voima-oppikirjassa objektien, predikatiivien ja adverbiaalien käsittelyssä tuodaan siis ilmi kaikki kolme tutkimukseen liittyvää kielioppikategoriaa samanaikaisesti. Lauseenjäsenten käsittely ei perustu ainoastaan jäsenten semanttisiin olemuksiin, vaan myös sanaluokkajakoihin pohjautuviin lausekkeisiin ja sijamuotoihin.

Taito- ja Voima-oppikirjojen käsittelemien kielioppiasioiden voi sanoa edesauttavan oppilaan kielioppikategorioiden erojen ja yhtäläisyyksien hahmotuskykyä, sillä vaikka sanaluokkia, sijamuotoja ja lauseenjäseniä käsitellään omina ryhminään, kahdeksannen luokan Voima-oppikirjassa korostetaan sanaluokkien ja sijamuotojen merkitystä lauseenjäsenten tunnistamisessa, mitä myös harjoitutetaan oppilaille teoriaosuuksiin liittyvissä tehtävissä. Seitsemännen luokan Taito-oppikirja ei vielä mainitse lauseenjäseniä eikä sanaluokkiin kuuluvien nominien ja sijamuotojen välille luoda selvää näkyvää yhteyttä. Kahdeksannella luokalla kaikki kolme kategoriaa kuitenkin käsitellään toisistaan erillisinä ja toisiinsa liittyvinä ryhminä. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kielikäsityksiä tutkineen Markku Variksen (2012, 259-260) mukaan äidinkielen oppikirjoissa keskitytään pitkälti sanaluokkiin ja niiden käyttöön lauseissa ja teksteissä. Äidinkielen osaamiseen eivät kuitenkaan riitä sanaluokkien tunnistaminen ja nimeäminen, vaan oppilaiden on hallittava myös sanaluokkiin ryhmiteltyjen sanojen toimiminen aidossa tilanteessa. Siten opittavaksi tulevat sanojen taivuttaminen, sijamuodot ja lauseenjäsenet, joilla Varis toteaa olevan merkittävä rooli äidinkielen oppikirjoissa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimusprosessin eri vaiheita. Ensimmäisessä alaluvussa 4.1 selvennetään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Toisessa alaluvussa 4.2 kuvataan tarkemmin aineistonhankintaa ja aineiston keruun toteuttamista, sillä tutkimustulosten uskottavuudessa ja koko tutkimusprosessin arvioinnissa aineiston keräämismetodin selostaminen on tärkeässä osassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21). Lisäksi esitellään tarkemmin aineiston keruussa käytettyä tehtävälomaketta ja sen sisältämiä tehtäviä. Aineiston hankinnassa käytetty tehtävälomake on nähtävissä alkuperäisessä muodossaan myös liitteistä (liite 1). Pääluvun lopuksi kerrotaan vielä käytetyistä aineiston analyysitavoista.

4.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tämän tutkimuksen tutkimusmetodit ovat kvalitatiivisia, sillä tutkimuksen tavoitteena on selvittää tutkittavina olevien oppilaiden ajatuksia ja tapoja hahmottaa kieliopin kenttää määrällisesti mitattavissa olevien ominaisuuksien sijaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti aineisto on kerätty todellisesta ja aidosta tilanteesta tarkoituksenmukaiselta joukolta satunnaisotoksen sijaan (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksen hyvin vähäistä määrällisempää puolta edustaa lähinnä tehtävävastausten esittely lukumäärittäin.

Koska tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, linkittyy tutkimuksen tausta vahvasti tutkijan ihmiskäsitykseen ja siten fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jonka erityispiirre on se, että ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Varto 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Ihmiskäsitykseni mukaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka kykenevät tekemään havaintoja kielestä ja analysoimaan kielioppia. Tutkijana pyrin aineiston kautta ymmärtämään ja siten aina samalla myös tulkitsemaan oppilaiden ajatuksia. Koska tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on, millaisia ajatusprosesseja oppilaiden tekemien kielioppiin liittyvien ratkaisujen taustalla on, tutkimusta varten on kehitetty moniosainen tehtävälomake, jonka avulla ajatukset pyritään tekemään näkyviksi. Aineiston keruu perustuu olettamukseen, jonka mukaan erilaisten tehtävien avulla kielioppiin liittyvät näkemykset tulevat aidompina esille verrattuna tilanteeseen, jossa oppilaiden ajatuksia pyritäisiin tuomaan ilmi esimerkiksi suoran haastattelun keinoin. (Ks. myös Aho & Isoaho 2015, 44.)

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu sekä kirjallisesta että suullisesta tuotoksesta, sillä nimenomaan suullisilla menetelmillä on helpompi päästä käsiksi siihen, miten oppilaat oikeasti kielioppia hahmottavat. Oppilaat eivät ole välttämättä harjaantuneet varsinkaan kirjalliseen kielentämiseen, ja siksi pelkkä kielioppikäsitteen kaltainen vastaus tehtävälomakkeessa ei vielä kerro siitä, miten ja miksi oppilaat ovat päätyneet tekemiinsä ratkaisuihin. Litteroidun suullisen aineiston avulla on mahdollista ymmärtää ja selittää oppilaiden kirjallisia vastauksia. Suullinen ja kirjallinen aineisto toimivat siis toistensa täydentäjinä. Aineistonkeruutehtävien toimivuutta testattiin etukäteen, jottei varsinaisen aineiston keruun jälkeen paljastuisi tehtävälomakkeen sisältävän ongelmia kyseisessä tutkimuksessa. Esitestaus suoritettiin varsinaisen aineistonkeruun kaltaisessa tilanteessa kahdella eri pienryhmällä, joiden työskentelyä seuraamalla ja vastauksia tarkastelemalla aineistonkeruulomake muotoiltiin nykyiseen muotoonsa. Tehtävälomake pyrittiin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaiseksi ja tutkimusaihetta kattavasti kartoittavaksi. Tutkimukseni aineiston keruu perustuu olettamukseen, jonka mukaan tehtävänannon ohjeistuksella on vaikutusta siihen, millaiseksi suoritustilanne muodostuu. Siksi pienemmilläkin sanavalinnoilla tai tehtävälomakkeen muotoiluilla voi olla suuria vaikutuksia lopputuloksiin. Tehtävälomaketta suunniteltaessa on olennaista huomioda se, ettei tehtävien ohjeistuksissa anneta liikaa mallia tai ohjausta, jotta tutkimustulokset eivät vääristy. Toisaalta liian ympäröivät tai epäselvät ohjeet voivat tuottaa tuloksia, jotka eivät anna vastauksia varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Tehtävien laatimisen ja useamman muokkauskerran jälkeen tehtävälomaketta testattiin kahdella pilottiryhmällä, joiden työskentelyä seuraamalla saatiin vielä arvokkaita vinkkejä ja rakentavaa palautetta tehtäväpaketin lopullista muotoa ja varsinaista aineiston keruuta varten.

Aineisto kerättiin itse kehitetyllä ja strukturoidulla tehtävälomakkeella, jota oppilaat täyttivät pienryhmänsä kanssa yhdessä keskustellen. Lopullisena aineistona toimivat ryhmien täyttämät kirjalliset tehtävälomakkeet sekä videoidut ja litteroidut pienryhmäkeskustelut. Keskusteluja litteroitaessa huomion kohteena on ollut ennen kaikkea oppilaiden puhe, mutta havaintoja on tehty myös muusta toiminnasta. Litteroinneissa keskityttiin tuomaan esille se, mitä oppilas sanoo ja jätettiin intonaation kaltaiset sanomisen tapaan liittyvät piirteet huomioimatta. Oppilaiden oma ääni ja sanamuodot sellaisenaan on kuitenkin jätetty näkyviin. Pienryhmäkeskustelujen yhteispituudet olivat noin 25-55 minuuttia, ja niitä oli yhteensä kuusi kappaletta. Kirjallisessa osiossa ei kerätty oppilaiden nimiä tai muita tietoja, ja tehtävät on siten tehty anonyymisti. Kirjallisen osion tehtävät ja suullinen pienryhmäkeskustelu koodattiin kuitenkin siten, että ne on pystytty yhdistämään toisiinsa myöhempää analyysia varten.

4.2.1 Aineistonhankinnan kulku

Tutkimuksen aineisto on kerätty joulukuussa 2015 eräästä peruskoulusta ja sen yhdestä yhdeksännestä luokasta. Tutkimukseeni osallistui 18 oppilasta, jotka aineistonkeruuhetkellä olivat 14 – 15 -vuotiaita. Kaikkien oppilaiden äidinkieli on suomi. Pienryhmiä oli yhteensä kuusi kappaletta, joista kaikissa oli kolme oppilasta.

Tutkimukseni kohteeksi valikoitui peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaat siitä syystä, että kielentämiseen liittyvää tutkimusta on tehty ennen kaikkea alakoulun, mutta ei juurikaan yläkoulun puolelta. Jotta voidaan selvittää kielioppikategorioiden välisten suhteiden hahmottamista, on tutkittava luonnollisesti sellaisia oppilaita, jotka ovat jo aiemmin opiskelleet huomion kohteena olevia kielioppiasioita. Sekä sanaluokkia, sijamuotoja että lauseenjäseniä käsitellään ensimmäisen kerran jo alakoulun puolella, mutta uudelleen ne kerrataan ja tietoja syvennetään yläkoulussa, sanaluokkia ja sijamuotoja seitsemännellä ja lauseenjäseniä kahdeksannella luokalla. Peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaat tuntuivat siis relevantilta informanttikohteelta, sillä heidän voi olettaa osaavan tutkittaviin kielioppikategorioihin liittyviä sisältöjä. Kielioppiasioita on käsitelty heidän kanssaan jo useammassa yhteydessä eikä tehtävälomakkeiden tehtävissä sinällään pitäisi olla heille uutta asiaa. Voi myös olettaa, että yhdeksäsluokkalaiset ovat alemman luokka-asteen oppilaita kypsempiä tekemään kieleen liittyvää analyysia ja tulkintaa. Lisäksi yhdeksännen luokan oppilaiden tuottamia vastauksia voi mielekkäästi ankkuroida opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin päättöarvioinnin kriteereihin.

Aineisto kerättiin yhden 75 minuutin mittaisen oppitunnin aikana tavallisessa luokkahuoneessa. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ihmisoikeudet muodostavat tutkimuksen eettisen perustan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Siksi oppilaille on selvitetty tutkimukseen ja kuvaamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja korostettu oppilaiden pysymistä nimettöminä. Oppilaille on annettu tietoa siitä, mitä tarkoitusta varten aineistoa kerätään ja miten heidän vastauksiaan käytetään. Aineiston keruu on perustunut oppilaiden vapaaehtoisuuteen. Oppilasryhmän oma äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja on ollut läsnä luokassa seuraamassa ja itse keskityin tarkkailemaan oppilaiden toimintaa ja videoimaan tilannetta. Oppilailla oli myös mahdollisuus kysyä, jos he eivät ymmärtäneet jotakin annettua tehtävää. Oppilaille on lisäksi kerrottu, ettei kyseessä ole koe eikä tehtävissä tärkeintä ole se, miten vääriä tai oikeita vastaukset ovat. Selkeyden vuoksi käytän kuitenkin analyysivaiheessa ja tutkimustuloksia esitellessäni ”oikea/väärä vastaus” -tyylisiä vastauksia arvottavia ilmauksia. Tehtävänantotilanteessa oppilaita kehoitettiin suullisesti tuomaan ilmi ja perustelemaan ajatuksiaan. Ohjeet tehtävän etenemiselle annettiin oppitunnin aluksi ennen varsinaista pienryhmäkeskustelua ja tehtävien tekemistä.

Oppilaita ohjeistettiin tekemään tehtäviä järjestyksessä siten, etteivät he enää tee muutoksia edellisiin tehtäviin seuraavaan siirryttyään. Näin varmistettiin se, että oppilaat eivät saa mallia tai ratkaisuideoita seuraavista tehtävistä, vaan vastaukset perustuvat niihin tietoihin ja ajatuksiin, joita heillä sillä hetkellä asioista on. Aineiston analyysin kannalta olisi ollut hyödyllistä haastatella myös oppilasryhmän aineenopettajaa siitä, miten ja milloin mielenkiinnon kohteena olevia kielioppisisältöjä on luokalle opetettu. Nykyinen opettaja ei kuitenkaan ollut sama, joka asioita oli oppilaiden kanssa käsitellyt aiemmin, joten opettajan haastattelu aineistoa tukemaan ei ollut nyt mahdollista.

Pienryhmäkeskustelut eivät sinällään olleet aitoja vuorovaikutustilanteita, sillä ne järjestettiin tutkimuksen aineistonkeruutarkoituksessa. Keskusteluihin kuuluva vuorovaikutus voidaan kuitenkin nähdä autenttisena oppimistilanteena, johon kuului kysymyksiä, vastauksia, toistoja, tarkennuksia, korjauksia ja epävarmuuden ilmauksia. Ryhmien toiminta olikin yhteisen asian prosessointia, jossa ajatusten perustelemisen kaltainen kielentäminen tulee näkyväksi. (Oppimistilanteisiin liittyvästä vuorovaikutuksesta enemmän Kauppinen 2013, 19.)

Pienryhmäkeskustelun onnistuminen ja tarkoituksenmukaisen tutkimustilanteen luominen eivät luonnollisestikaan riipu vain oppilaiden osaamistasosta, jolloin on mahdotonta muodostaa poikkeuksetta toimivia pienryhmiä. Pienryhmien kokoonpanoja suunniteltaessa huomioon on otettava oppilaiden keskinäiset kemiat ja luokkahuoneen tilaratkaisujen kaltaiset käytännön seikat. (Jakonen 2013, 79.) Tässä tutkimuksessa pienryhmäkokoonpanot muodostettiin tarkan harkinnan ja opettajantuntemuksen mukanaan tuoman kokemuksen avulla siten, että oppilaat jaettiin sukupuoleltaan sekalaisiin ryhmiin ennen kaikkea ryhmäviestintään liittyvät vuorovaikutustaidot huomioon ottaen. Ryhmäjaon perusteena käytettiin oppilaan kykyä toimia ryhmässä ja kantaa vastuu ryhmätoiminnan onnistumisesta. Oppilaat, joiden tiedettiin olevan aktiivisia ryhmässä toimijoita, sijoitettiin samaan ryhmään työskentelyn sujumiseksi. Näin toimimalla varmistettiin tarkoituksenmukaisen tutkimusaineiston saaminen, sillä epäsymmetrisemmässä ryhmätilanteessa aktiivisempi ja asiantuntevampi osapuoli saattaa turhautua ja alkaa tehdä tehtäviä yksinään ilman ryhmän tukea, jolloin myös tutkimuksen kiinnostuksenkohteena oleva kielentäminen jää piiloon. Tutkimuksen kuudesta pienryhmästä kahdessa tapahtui ainakin hetkittäin näin ja yksi ryhmän oppilaista alkoi tehdä tehtäviä hiljaa yksin kahden muun ryhmän jäsenen keskittyessä johonkin muuhun tehtäviin liittymättömiin asioihin. Näidenkin kahden pienryhmän toiminta ja vastaukset on kuitenkin otettu analyysissä huomioon.

4.2.2 Aineistonhankintatehtävien esittely

Neljästä laajemmasta tehtävästä koostuva tehtävälomake toimi tutkimuksen keinona saada selville se, miten oppilaat kielioppikategorioita hahmottavat. Tehtävälomake laadittiin pohtimalla huolellisesti etukäteen sitä, millaisessa muodossa lomake parhaiten tuottaisi tietoa tutkimuksen kohteena oleviin kysymyksiin. Aineistonhankinnan tehtävät kehitettiin itse, mutta niiden pohjana toimivat useista oppikirjoista tutut sanaluokkien ja lauseenjäsenten nimeämis- ja tunnistamistehtävät sekä aiemmista tutkimuksista toimiviksi nähdyt tehtävätyypit (esim. Korelin & Larivuo 2011; Aho & Isoaho 2015).

Tehtävälomakkeen ensimmäisessä tehtävässä oppilaiden tuli muistella yhdessä pienryhmän kanssa sitä, mitä lauseenjäseniä ja sanaluokkia suomen kielen kielioppiin kuuluu kirjoittamalla lomakkeeseen lauseenjäsen- ja sanaluokkakäsitteiden nimiä omiin laatikoihinsa. Tehtävän tarkoituksena oli aktivoida aiempaa tietoa kategorioista ja päästä käsiksi siihen tietoon, jota oppilailla itsellään on ilman seuraavan tehtävän apukäsitteitä.

Toisessa tehtävässä oppilaille jaettiin pieni laatikko täynnä satunnaisessa järjestyksessä olevia lauseenjäseniin, sanaluokkiin ja sijamuotoihin liittyviä käsitteitä, joista oppilaiden tuli laatia ajatuskartta. Käsitteet ovat tulleet oppilaille tutuiksi oppikirjojen ja kouluopetukseen kuuluvan äidinkielen oppiainesisällön kautta. Sijamuotojen osalta käsitteisiin valittiin keskeiset kieliopilliset käsitteet sekä kaksi muuta sijamuotoa, translatiivi ja inessiivi testaamaan sitä, ovatko käsitteet oppilaille tuttuja. Kaikkien 15 sijamuodon mukaan ottaminen ei ollut tässä tapauksessa olennaista tai mielekäästä. Tässä tutkimuksessa olennaista ei ole myöskään ottaa kantaa näiden käsitteiden luonteeseen, vaan oletus niiden ryhmittelystä perustuu tämänhetkiseen fennistiseen perinteeseen.

Taulukko 2: Tehtävälomakkeen tehtävän 2 käsitteet

Lauseenjäsen	Adverbiaali	Adjektiivi	Nomini	Prepositio	Partitiivi
Subjekti	Predikatiivi	Verbi	Partikkeli	Sijamuoto	Translatiivi
Objekti	Sanaluokka	Numeraali	Adverbi	Nominatiivi	Inessiivi
Predikaatti	Substantiivi	Pronomini	Konjunktio	Genetiivi	

Tehtävässä oli tarkoitus jaotella käsitteet omiin kategorioihinsa ja valmistaa niiden perusteella isolle, A3-kokoiselle erilliselle paperille ajatuskartta, johon ryhmä liimasi käsitteet kiinni jaottelunsa mukaisesti. Lisäksi ryhmän piti joko piirtämällä tai kirjoittamalla hahmotella karttaan

sitä, miten kategoriat liittyvät toisiinsa eli millaisia yhteyksiä ryhmillä keskenään on. Valmiiksi annetut käsitteet auttoivat oppilaita muistamaan kielioppiin kuuluvia termejä, mutta varsinainen kategorisoiminen ja ryhmien hahmottaminen omiksi kokonaisuuksiksi ja toisaalta toisiinsa liittyviksi jäi pienryhmille itselleen tehtäväksi. Lopuksi oppilaiden piti vielä yhdessä keskustella siitä, minkä kategorioiden välisistä yhteyksistä he näkivät kaikkein keskeisimmäksi.

Kolmannessa tehtävässä oppilaiden piti tunnistaa ja nimetä kahdeksan lauseen kunkin sanan sanaluokka ja lauseenjäsen. Tehtävään valittiin prototyyppisiä lauseita, jotta niiden analysointi olisi oppilaille kompleksisempia lauseita mielekkäämpää. Toisaalta haastavista rakenteista keskusteleminen voi avata uusia näkökulmia kielestä sekä tarjota kokonaisvaltaisemman kuvan opetuksessa käytettävistä käsitteistä (Kulju 2010, 147). Koin, että tässä tutkimuksessa prototyyppisten lauseiden käytön kautta päästäisiin kuitenkin paremmin käsiksi siihen, miten oppilaat kielioppia hahmottavat. Tehtävässä oleellista oli paitsi tunnistaa sanojen lauseenjäsenet ja sanaluokat, myös pitää nämä kategoriat erillään toisistaan. Lauseet sisälsivät kaikkia kielioppiin kuuluvia sanaluokkia ja lauseenjäseniä sekä erilaisia suomen kielen lausetyyppejä. Kolmannen tehtävän tehtävänannossa oppilaita kehoitettiin keskustelemaan siitä, miten he aloittivat tehtävän ratkaisun ja millaisin keinoin he päätyivät lopputulokseen. Korelin & Larivuo (2011, 42) käyttivät omassa tutkielmassaan vastaavaa kysymyksenasettelua, jota he kutsuivat reitin kertomiseksi. Tehtävätyyppinä reitin kuvaaminen auttoi oppilasta ongelman jäsentämisessä ja toi opettajalle tietoa oppilaan ajatusprosessista. Tutkimuksen mukaan reitin kuvaaminen tehtävätyyppinä tuotti eniten kirjallista tekstiä, jonka mukana oppilaan ajatukset tulivat näkyväksi itselle ja muille (Korelin & Larivuo 2011, 65).

Viimeiseen tehtävään ei kuulunut ollenkaan kirjallista tuotosta, vaan oppilaiden tehtävänä oli kahden esimerkkilauseen avulla vielä keskustella siitä, miten sanaluokat, lauseenjäsenet ja sijamuodot liittyvät toisiinsa. Tehtävänannossa korostettiin jälleen keskustelun, pohtimisen ja perustelemisen merkitystä. Esimerkkilauseet olivat *Kerttu katsoo mikrofonia* ja *Kerttu laulaa mikrofoniiin*. Sekä muodoltaan että merkitykseltään hyvin samankaltaisten lauseiden tarkoituksena oli selvittää, käsittävätkö oppilaat sitä, että nimenomaan sanojen sijamuodoilla on oleellinen merkitys lauseenjäsenyyksessä.

4.2.3 Aineiston analyysistä

Tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu sisällönanalyttisin menetelmin. Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa joko yksittäistä metodologiaa tai laajemmin väljää teoreettista kehystä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91). Tässäkin tutkimuksessa sisällönanalyttiselle tavalle ominaisesti aineistoa on

käyty läpi merkitsemällä ja erottelemalla aineistosta ne asiat, jotka toimivat varsinaisena tutkimuskohteena ja ovat siitä näkökulmasta olennaisia ja tärkeitä. Aineiston läpikäymisen jälkeen aineistoa on luokiteltu ja teemoitettu tehtäväjärjestyksessä oppilaiden vastausten mukaan. Rinnakkain kirjallisten vastausten raportoinnin ohella on käsitelty suullista litteroitua aineistoa, jonka avulla on pyritty selittämään oppilaiden tekemiä kirjallisia ratkaisuja. (Sisällönanalyysistä ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-93.) Kuten Tuomi & Sarajärvi (2009, 106) toteavat, sisällönanalyysissä pyritään sanallisesti kuvaamaan tutkimusaineiston sisältöä. Aineistoa on käsitelty järjestyksessä yksityiskohtaisesti tehtävä kerrallaan ja lopuksi kokonaisvaltaisemmin tulkiten.

Sisällönanalyysiä voi olla myös pelkkä kuvaus siitä, miten analyysi on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2009, 166). Tämän tutkimuksen aineiston luokittelua on tehty sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Aineistolähtöistä puolta edustaa aineistosta valitut analysoitavat sisällöt tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Kuitenkin jo tutkimusasetelma ja käytetyt tutkimuskysymykset sekä -menetelmät ovat tutkijan valitsemia ja kumpuavat tutkimusalaan liittyvistä aiemmista havainnoista, tiedoista ja teorioista. Siten tässä tutkimuksessa on mukana myös teoriaohjaavaa analyysia, jossa analysoitavat asiat valitaan edelleen aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysin tekemistä. Puhtaasti teorialähtöistä analyysia edustaisi tutkimuksen nojautuminen jonkin tietyn auktoriteetin esittämään ajatteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden hahmottamia kielioppikategorioita analysoidaan yleisesti sovitusti kielitieteellisen malliin verraten ja kielitieteelliselle tutkimukselle ominaisia käsitteitä käyttäen. Laadullisen sisällönanalyysin menetelmien lisäksi merkittävässä roolissa analyysissa on oppilaiden oma ääni. Analyysin tueksi olen listannut runsaasti esimerkkejä suullisesta keskusteluaineistosta havaintojani tukemaan. Oppilaiden omat sanat sellaisenaan autenttisten mielipiteiden ja näkemysten ohella on haluttu tehdä tässä tutkielmassa näkyväksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia. Järjestyksen selkeyden vuoksi käsittelen tuloksia siten, että yksi kirjallisen tehtävälomakkeen tehtävä on yhden analyysialaluvun aihe. Tehtävälomakkeeseen liittyviä analyysilukuja on siis neljä, sillä tehtävälomakkeessa on yhteensä neljä tehtävää. Analyysiä on tehty sekä ryhmien täyttämästä kirjallisesta tehtävälomakkeesta että suullisesta keskustelusta, jolla on täydennetty ja pyritty selittämään oppilaiden kirjallisia vastauksia. Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, olen analysoinut aineistoa mahdollisimman avoimesti ja pyrkinyt sen avulla kuvaamaan sitä, mitä aineisto kertoo tutkittavana olevasta ilmiöstä. Aineiston analyysissä on pyritty kattavuuteen ja monipuolisuuteen. Pienryhmät ja niihin kuuluvat oppilaat on koodattu satunnaisesti siten, että esimerkiksi koodi 4.2 tarkoittaa pienryhmän numero neljä oppilasta numero 2. Pienryhmiä on yhteensä kuusi ja oppilaita kussakin niissä 3. Alaluvussa 5.5 esittelen kielentämisen onnistumista pienryhmissä ja sen vaikutusta tutkimuksen analyysissä. Alaluvuissa 5.6 kokoan tuloksia yhteen. Viimeisessä alaluvussa 5.7 luodaan lopuksi katsaus siihen, miten kieliopin opetusta voisi tulosten perusteella tulevaisuudessa lähestyä.

5.1 Sanaluokat ja lauseenjäsenet omina ryhminään

Taulukossa on kuvattu sitä, mitä käsitteitä pienryhmien oppilaat ovat kirjoittaneet tehtävälomakkeen ensimmäisen tehtävän tyhjiin sanaluokkien ja lauseenjäsenten laatikoihin.

Taulukko 3: Pienryhmien kirjalliset vastaukset tehtävään 1

	Sanaluokat	Lauseenjäsenet	Sanaluokkien ja lauseenjäseniin kuulumattomat vastaukset
Ryhmä 1	Substantiivi [X] Adjektiivi [X] Numeraali [X] Pronomini [X] Verbi [X] Partikkeli [X] Konjunktio [] Adverbi [X] Prepositio []	Subjekti [X] Predikaatti [X] Objekti [X] Adverbiaali [] Predikatiivi []	
Ryhmä 2	Substantiivi [X] Adjektiivi [X]	Subjekti [X] Predikaatti [X]	

	Numeraali [X] Pronomini [X] Verbi [X] Partikkeli [X] Konjunktio [] Adverbi [] Prepositio []	Objekti [X] Adverbiaali [] Predikatiivi []	
Ryhmä 3	Substantiivi [X] Adjektiivi [X] Numeraali [X] Pronomini [] Verbi [X] Partikkeli [] Konjunktio [] Adverbi [] Prepositio []	Subjekti [X] Predikaatti [X] Objekti [] Adverbiaali [] Predikatiivi []	
Ryhmä 4	Substantiivi [X] Adjektiivi [X] Numeraali [X] Pronomini [X] Verbi [X] Partikkeli [X] Konjunktio [] Adverbi [] Prepositio []	Subjekti [] Predikaatti [] Objekti [] Adverbiaali [] Predikatiivi []	Virke [X] Lause [X]
Ryhmä 5	Substantiivi [X] Adjektiivi [X] Numeraali [X] Pronomini [] Verbi [X] Partikkeli [] Konjunktio [] Adverbi [] Prepositio []	Subjekti [X] Predikaatti [X] Objekti [X] Adverbiaali [X] Predikatiivi [X]	
Ryhmä 6	Substantiivi [X] Adjektiivi [X] Numeraali [X] Pronomini [] Verbi [X] Partikkeli [] Konjunktio [] Adverbi [] Prepositio []	Subjekti [X] Predikaatti [X] Objekti [X] Adverbiaali [] Predikatiivi []	

Kuten taulukosta 3 näkyy, on jokainen ryhmä muistanut omaksi sanaluokakseen *substantiivit*, *adjektiivit*, *numeraalit* ja *verbit*. Kolme ryhmää on maininnut myös *pronominit* ja *partikkelit*. *Konjunktioita* ja *prepositioita* ei yksikään ryhmä ole tuonut esille erikseen, mutta yksi (ryhmä 1) *partikkelit* maininneista ryhmistä on erotellut niistä *adverbit* omaksi ryhmäkseen. Yksikään ryhmistä ei tässä tehtävässä ole sekoittanut kielioppikategorioita keskenään ja kirjoittanut sanaluokkaryhmän alle jotakin kategoriaan kuulumatonta käsitettä.

Kuudesta pienryhmästä neljä on muistanut *subjektin*, *predikaatin* ja *objektin* lauseenjäseniksi. Ryhmä 3 kirjoitti *subjektin* ja *predikaatin*, mutta ei *objektia*. Ryhmässä 5 tuotiin ilmi kaikki viisi lauseenjäsentä, siis myös *adverbiaali* ja *predikatiivi*. Vain yhdessä ryhmässä, pienryhmässä numero 4, oppilaat eivät muistaneet lauseenjäsenryhmän merkitystä, ja ryhmäläiset listasivat lauseenjäsenkategorian alle käsitteet *lause* ja *virke*, minkä lisäksi he keskustelivat myös päälauseesta ja sivulauseesta lauseenjäseninä (esimerkki 1). Kuten jo aiemmin mainitsin, koodin ensimmäinen numero tarkoittaa pienryhmää ja jälkimmäinen numero pienryhmän oppilasta.

Esimerkki 1.

4.1: *Onko lauseenjäsenet niitä... Mitä ne on?* [nauraa]

4.2: *Niinpä mitä ne on?*

4.3: *Onko ne muuten niitä, että päälause ja sivulause?*

4.1: *Ei ne kyllä niitä ehkä taida olla. Mitä ihmettä on jäsenet lauseessa?*

4.2: *Mutta onhan päälause ja sivulause ainakin lauseen osia.*

4.3: *Niin ja tulisko sitten virke myös siihen?*

4.1: *No laitetaan sitten vaan lause ja virke.*

Ensimmäinen tehtävä osoittaa, että oppilaat hahmottavat eri kielioppikategoriat hyvin omiksi ryhmikseen ilman, että heidän muistiaan on virkistetty valmiiksi annetuilla käsitteillä. Oppilaat tuovat keskusteluissaan ilmi esimerkiksi verbin yhteyden predikaattiin, mutta osaavat pitää nämä käsitteet omissa ryhmissään, kuten esimerkki 2 osoittaa.

Esimerkki 2.

3.1: *Verbi kuuluu myös sanaluokkiin.*

3.2: *Joo ja se on lauseenjäsenenä sitten predikaatti.*

3.1: *Mitä noi lauseenjäsenet onkaan?*

3.2: *No verbejä on niinku ne tekemistä olevat sanat. Ja sitten niistä verbeistä tulee predikaatteja niinku lauseenjäseninä.*

Suullinen aineisto (esimerkki 3) paljastaa, että ryhmissä on keskusteltu muistakin sanojen tehtävistä lauseissa, mutta lauseenjäsenten nimiä käsitteinä ei ole muistettu eikä niitä siksi ole kirjoitettu näkyville tehtävälomakkeeseen.

Esimerkki 3.

1.1: Mut lauseenjäseniä on vielä objektit. Ja mikäs se yks on?

1.2: Joku, jolla ilmastaan paikkaa, mut mikä sen nimi on?

1.3: Mikä se on?

1.2: Tekijä, tekemisen kohde ja mikä vielä on?

*1.1 Ne on jotain niitä ärsyttävän vaikeita. Meillä oli niitä joskus sillon.. [nauraa]
Milloin se oli?*

1.2: No jos me ei muisteta enempää, niin mennäänkö eteenpäin? [Seuraavaan tehtävään]

1.1: Voidaaks me mennä eteenpäin?

1.3: Joo

Esimerkistä 3 huomaa, että pienryhmän oppilaat muistavat paikan ilmaisemiseen liittyvän käsitteen kuuluvan myös lauseenjäseniin, mutta he eivät muista käsitteen nimeä ja jättävät sen siksi kirjoittamatta tehtäväpaperiin. Esimerkin 4 oppilas 2.1 puolestaan yhdistää tehtävän ruotsin kielen suoran sanajärjestyksen muistisääntöön, josta hän hakee apua lauseenjäsenten nimeämiselle. Myöskään tässä tapauksessa adverbiaali-käsitteen nimeä ei muisteta, eikä sitä siitä syystä kirjoiteta vastaukseksi.

Esimerkki 4.

2.1: Muistatteko te sen spotpan?

2.2: Ai minkä?

2.1: Se on joku ruotsin sanajärjestys, mutta siinä on subjekti, predikaatti, objekti, tapa, paikka, aika. Niin kai nekin on lauseenjäseniä?

2.3: Mä oon vähän huono noissa.

2.1: Mä vaan muistan sen muistisäännön. Mutta ei sitten laiteta. Mutta kai noi ajat ja paikatkin on jotain lauseenjäseniä.

5.2 Kielioppikategorioihin liittyvät käsitteet ajatuskarttana

Tehtävälomakkeen toisessa tehtävässä pienryhmien piti valmistaa annetuista 23 käsitteestä ajatuskartta. Annetut käsitteet olivat kielioppitermejä lauseenjäsenten, sanaluokkien ja sijamuotojen alta. Käsitteet tuli jaotella omiksi kielioppikategorioikseen, ja lisäksi karttaan piti piirtää tai kirjoittaa, millaisia suhteita näiden kategorioiden välillä on. Kartan keskelle oli valmiiksi kirjoitettu otsikko *suomen kielen kielioppia*. Lisäksi tehtävälomakkeessa oppilaita kehoitettiin jälleen perustelemaan ja keskustelemaan ajatuksistaan.

Yksi ryhmistä, ryhmä numero kuusi, oli ainoa, joka ei jakanut käsitteitä isommiksi kategoriakokonaisuuksiksi. Tehtävän ratkaisut perustuivat vain yhden oppilaan näkemyksiin, joita ei suullisesti tuotu esille, ja siksi ratkaisujen taustalla olevat ajatukset jäivät piiloon. Ryhmän kaksi muuta oppilasta ei osallistunut tehtävän tekoon. Tehtävät tehnyt oppilas listasi käsitteet kuuteen riviin, joista kolmen rivin ylimpänä käsitteenä olivat *sijamuoto*, *lauseenjäsen* ja *sanaluokka*. Näiden sanojen alle oppilas jakoi käsitteitä, jotka kuuluvat kyseiseen ryhmään, eli jollakin tasolla oppilas on hahmottanut eri kielioppiryhmiä omiksi kategorioikseen. 23 käsitteestä 11 (predikatiivi, predikaatti, nominatiivi, adverbiaali, nomini, numeraali, konjunktio, adverb, prepositio, pronomini ja partikkeli) on kuitenkin jaoteltu kolmen kategorian ulkopuolelle ilman selityksiä ryhmittelyn perusteista. Lisäksi oppilas on itse lisännyt tehtäväpaperiin kirjallisen merkinnän siitä, että kaikki tehtävän käsitteet ovat lauseenjäseniä, mikä lienee toiminut oppilaan mielestä kategorioiden keskeisimpänä yhteytenä. Tehtävän ratkaisujen tarkempi analyysi tällä ryhmällä ei ole mielekästä, sillä ratkaisuun johtaneita perusteluja tai ajatuksia on keskustelun puuttumisen vuoksi mahdotonta osoittaa. Siksi jätän kuudennen ryhmän käsittelyn toisessa tehtävässä kokonaan tarkemman analyysin ulkopuolelle.

Viisi muuta pienryhmää jakoivat käsitteet selvästi kolmeen isoon kielioppikategoriaan, joiden yläkäsitteiksi oppilaat merkitsivät käsitteet *lauseenjäsen*, *sanaluokka* ja *sijamuoto*. Ryhmä 2 oli ainoa pienryhmä, jossa käsitteet *verbi*, *partikkeli* ja *nomini* oli merkitty isommiksi sanaluokkakokonaisuuksiksi. Näistä kokonaisuuksista *konjunktio* oli liitetty kuuluvaksi partikkeleihin ja *adjektiivi*, *substantiivi*, *pronomini* ja *numeraali* nomineihin. Tehtäväpaperiin oli lisäksi viivoja piirtämällä ja kirjoittamalla osoitettu nominien ryhmään kuuluvien käsitteiden taipuminen sijamuodoissa, jotka ryhmän oppilaat olivat myös nimennyt oikein (esimerkki 5).

Esimerkki 5.

2.2: *Nää sijamuodot on jotain niitä päätteitä. Tää translatiivi on –ksi.*

2.1: *Ne on niitä nominatiivi, genetiivi, partitiivi. [nauraa] Mä muistan vaan näitä listoja.*

2.2: *Piirretään noihin [osoittaa sanaluokkia], et osa niistä taipuu näissä sijamuodoissa. Ne nominin taipuu.*

2.3: *Ai mitä taipuu?*

2.2: *Niin ne nominin. Että koira ja koiran. Ja minä ja minun ja iso, ison. Ja onks numeraalikin nomini? Kolme ja kolmen. Joo sekin taipuu tossa genetiivissä.*

2.2: *Joo hyvä.*

Lauseenjäseniksi ryhmä 2 oli nimennyt *predikaatin*, *objektin* ja *subjektin*. Lisäksi karttapaperinsa reunaan muista irrallisiksi käsitteiksi ryhmä liemasi sanat *adverbi*, *prepositio*, *adverbiaali* ja *predikatiivi*. Videolle ryhmän jäsenet toivat ilmi, etteivät he tiedä ajatuskartan ulkopuolelle liittämisen käsitteiden merkitystä, ja siksi he loivat niistä oman ryhmänsä (esimerkki 6).

Esimerkki 6.

2.1: *Mihin mää nää loput [käsitteet adverbi, prepositio, adverbiaali, predikatiivi] heitän?*

2.2: *Nokun ei me tiedetä, mihin ne kuuluu tai mitä ne on. Laitetaan ne johonkin erikseen. Me voidaan sanoo tolle kameralle [katsoo suoraan kameraan], et me ei tiedetä mihin ne kuuluu, niin me laitettiin ne omilleen.*

2.3: *Ne menee nyt tänne omaan rauhaan.*

Ryhmän numero 2 tapaan myös ryhmä 1 muodosti lauseenjäsenten ryhmän vain käsitteistä *subjekti*, *predikaatti* ja *objekti*. Sanaluokiksi ryhmä nimesi substantiivit, adjektiivit, pronominit, verbit, numeraalit, prepositiot, partikkelit ja adverbiaalit. Lisäksi ryhmän oppilaat katsoivat konjunktoiden olevan prepositioiden alaluokka, nominien kuuluvan verbien alle ja adverbien kuuluvan adverbiaaleihin. Sijamuotojen ryhmä muodostui muuten oikeista käsitteistä, mutta myös sanan *predikatiivi* ryhmä oli nimennyt kuuluvaksi sijamuotoihin. Ryhmä ei piirtänyt karttaansa minkäänlaisia yhteyksiä eri ryhmien välille. Tehtävän lopuksi ryhmäläiset keskustelivat siitä, minkälaisia suhteita kategorioilla on toisiinsa, mutta eivät osanneet nimetä yhtäkään keskeistä ryhmien välistä suhdetta (esimerkki 7).

Esimerkki 7.

1.2: [lukee tehtävänantoa] *Piirtäkää tai kirjoittakaa karttaan, millaisia yhteyksiä ryhmillä on toisiinsa.*

1.1: *Ai mitä yhteyksiä? Onks yks ryhmä niinku nää?* [osoittaa ryhmän muodostamien sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsenten ryhmää.]

1.2: *Joo.*

1.3: *No mitä kaikkia yhteyksiä?*

1.2: *Kaikki on niinku sellaisia lauseen osia. Niinku et lauseesta löytyy näitä kaikkia.*

1.1: *Kirjota se tonne alareunaan.*

1.3: *Kaikki liittyy suomen kielioppiin.*

Kolmas ryhmä valmisti ajatuskartan, joka koostui neljästä isosta käsitepallosta: sanaluokista, lauseenjäsenistä, sijamuodoista sekä oppilaille tuntemattomista käsitteistä. Lauseenjäsenkategoriaan kuuluivat käsitteet *lauseenjäsen*, *predikaatti*, *adverbi*, *subjekti*, *adverbiaali* ja *objekti*. Sanaluokkiin oppilaat nimesivät sanat *sanaluokka*, *verbi*, *adjektiivi*, *numeraali*, *pronomini*, *substantiivi* ja *konjunktio*. Sijamuotojen ryhmään oppilaat liittivät oikeat käsitteet. Neljänteen, vieraiden käsitteiden ryhmäänsä oppilaat nimesivät sanat *nomini*, *predikatiivi*, *prepositio* ja *partikkeli*.

Myös ryhmän numero neljä ajatuskartta sisälsi neljä isompaa ryhmää. Ensimmäinen näistä ryhmistä oli sanaluokat, jonka alle kuuluivat käsitteet *substantiivi*, *pronomini*, *partikkeli*, *verbi*, *numeraali* ja *adjektiivi*. Sijamuotojen ryhmään oppilaat nimesivät käsitteet *sijamuoto*, *partitiivi*, *translatiivi*, *genetiivi*, *nominatiivi*, *inessiivi* sekä *adverbiaali* ja *predikatiivi*. Myös tämän ryhmän lauseenjäsenkategoria käsitti vain sanat *predikaatti*, *subjekti* ja *objekti*. Neljäskin pienryhmä muodosti oman kategoriansa käsitteistä, joiden merkitys oli ryhmän oppilaille vieras tai joita he eivät muuten osanneet yhdistää muihin ryhmiin. Näitä käsitteitä olivat *prepositio*, *konjunktio*, *nomini* ja *adverbi*. Ryhmän keskustelussa tuodaan esille, että jotkin sanaluokat kuuluvat nomineihin ja sijamuotojen liittyminen niihin jollakin tavalla, mutta keskustelussa ei päästä lopputulokseen ja käsite *nomini* liitetään lopulta muiden ryhmälle tuntemattomien käsitteiden joukkoon (esimerkki 8).

Esimerkki 8.

4.1: *Mitä nää neljä* [käsitteet prepositio, konjunktio, adverbi ja nomini] *sitten on?*

4.2: *Eiks nominit, eiks ne oo niitä tiettyjä sanoja?*

4.1: *Mä en muista.*

4.2: *Koska eiks nomineihin kuulunut adjektiivit, substantiivit, pronominit ja numeraalit? Vai enks mää muista oikein? Ja sitten ihan kun noi sijamuodot liittyis sitten niihin.*

4.1: *Mä en muista tommosta.*

4.3: *En mäkään. Mut miten ne sit liittyis vaan noihin sanaluokkiin?*

4.2: *Mää en muista. Ihan kun oisin vaan joskus noin kuullut. Mut laitetaan se [nomini-käsite] tänne erikseen.*

Neljäs ryhmä muisti konjunktioihin liittyviä listoja, mutta he eivät hahmottaneet niiden kuulumista mihinkään muodostamistaan ryhmistä. Käsitteenä konjunktio ei siis ole heille tuntematon (esimerkki 9), mutta sen yhteyttä kielioppikategorioihin ei hahmotettu.

Esimerkki 9.

4.1: *Konjunktiot on niitä että, jotta, koska, kun ja niitä.*

4.2: *Niin ja niitä mutta, sillä, vaan.*

4.1: *Mut ei ne oikein näihin muihin ryhmiin sovi.*

Neljäs ryhmä mainitsee myös ryhmien keskeiseksi yhteydeksi sen, että ne kaikki kuuluvat suomen kieleen. Lisäksi tämänkin ryhmän oppilaat keskustelevala siitä näkökulmasta, että kaikki ryhmistä liittyvät lauseisiin (esimerkki 10.)

Esimerkki 10.

4.1: *Keskustellaan vielä siitä, mikä on keskeisin yhteys kategorioiden välillä.*

4.3: *Yhteys on suomen kielen kielioppia. [lukee tehtävän tehtävänannosta.]*

4.1: *Onko tää nyt muka keskusteltu?*

4.3: *No mitä siinä oli?*

4.1: *Että pitää keskustella näiden ryhmien suhteista.*

4.2: *Kaikki ne liitty lauseisiin.*

4.1: *Ai miten niin?*

4.2: *No näitä kaikkia ryhmiä löytyy lauseista. Tai että sanat kuuluu sanaluokkiin ja niitä on lauseissa. Ja lauseenjäsenet on kans lauseen osia. Ja sitten noi sijamuodot liitty sanoihin.*

4.3: *Niin että kaikki liitty lauseisiin ja suomeen. [naurua]*

Ryhmä numero 5 valmisti ajatuskartan, joka koostui kolmesta isommasta ryhmästä: lauseenjäsenistä, sanaluokista ja sijamuodoista. Näihin kolmeen ryhmään oppilaat osasivat jakaa käsitteet oikein, ainoastaan *adverbin* pienryhmä liitti lauseenjäsenkategoriaan. Oppilaat eivät kuitenkaan osoittaneet piirtämällä, kirjoittamalla tai suullisesti mitenkään sitä, miten ryhmät liittyvät toisiinsa tai millaisia hierarkioita kategorioiden sisällä olevat käsitteet muodostavat. Ryhmä siis jakoi tehtävässä jaetut käsitteet kolmeen kategoriaan, mutta se, miten oppilaat hahmottavat käsitteiden keskinäiset suhteet, ei tullut ilmi tuotoksesta. Myös tämä ajatuskartta perustui lähinnä yhden oppilaan ajatuksiin ja tekemiseen muiden ryhmäläisten tehdessä jotakin tehtävän ulkopuolisia asioita.

Yleisesti tehtävälomakkeen toisesta tehtävästä huomaa, että oppilaat hahmottivat käsitejoukosta kolme selvää kieliopillisten kategorioiden yläkäsitettä, lauseenjäsenet, sanaluokat ja sijamuodot, ja osasivat perustaa käsitteiden ryhmittelyn näiden isompien ryhmien mukaan. Huomattava toki on myös, että jo edellisessä tehtävässä ryhmiä oli ohjeistettu muistelemaan sanaluokkien ja lauseenjäsenten keskeisiä käsitteitä, ja siksi he olivat saaneet eräänlaisen mallin ryhmittelylle ajatuskarttaansa varten. Pienryhmät eivät juurikaan tuoneet ilmi suullisesti tai kirjallisesti sitä, että näille kieliopillisilla ryhmillä on myös suhteita toisiinsa. Kategoriat osattiin muodostaa melko hyvin, mutta ne pidettiin tiukasti erillään toisistaan eikä ryhmillä nähty olevan mitään tekemistä toistensa kanssa. Ainoastaan yhdessä pienryhmässä tuotiin esiin se, että tietyt sanaluokat muodostavat nominien kategorian, joka puolestaan taipuu sijamuodoissa. Lauseenjäsenten ja sanaluokkien välisiä keskinäisiä suhteita ei nostettu esiin yhdessäkään pienryhmässä, kuten esimerkistä 11 käy ilmi.

Esimerkki 11.

2.1: Lopuksi piti vielä keskustella, et mikä on kategorioiden keskeisin yhteys.

2.3: No toi, että osa noista sanaluokista taipuu niissä sijamuodoissa.

2.1: Mites sitten noi lauseenjäsenet?

2.2: No ne ei liity tähän kyllä yhtään mitenkään.

2.3: Joo ne on ihan oma juttunsa. Ne on ihan autsaidereita. [eng. outcider = ulkopuolinen] [naurua.]

Oppilaiden ajatuksissa lauseenjäsenten ryhmä nähtiin varsin suppeaksi, sillä viidestä tarkemmin analysoidusta pienryhmän tuotoksesta kolmessa lauseenjäseniksi katsottiin kuuluvaksi vain käsitteet *objekti*, *subjekti* ja *predikaatti*. Yksikään ryhmä ei osannut muodostaa kokonaista kategoriaa, johon kuuluisivat siis myös *adverbiaali* ja *predikatiivi*, vaikka lauseenjäsenystä on opetettu oppilaille

useampaan kertaan ja käsitteet oli heillä tehtävässä valmiiksi annettu. Subjekti, objekti ja predikaatti ovat koulukieliopissa keskeisimpiä käsitteitä, ja siksi tuloksen voi sanoa korreloivan sen kanssa, että niitä nostetaan oppikirjoissa ja opetuksessa enemmän esille. Ylipäänsä *predikatiivi*, *adverbiaali* ja *adverbi* olivat oppilaille vieraita käsitteitä, jotka oppilaat liittivät kuuluvaksi joko kokonaan väärään kategoriaan tai ryhmään, jonka he muodostivat itselleen tuntemattomista termeistä. Myöskin Paukkusen (2011, 170) tutkimuksen yhdeksäsluokkalaisista hieman yli puolet jätti tyhjäksi kirjallisen testin kohdan, jossa adverbiaalin käsite piti määritellä. Lisäksi käsitteet *nomini*, *prepositio* ja *konjunktio* tuottivat oppilaille vaikeuksia hahmottaa oikeaan ryhmään kuuluviksi. Tulokset ovat linjassa myös Rättyän (2013, 93) tulosten kanssa, jossa luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa lauseenjäseniksi nimettiin usein vain subjekti, predikaatti ja objekti sekä sanaluokiksi substantiivit, verbit, adjektiivit ja numeraalit.

5.3 Lauseenjäsenten ja sanaluokkien nimeäminen lauseista

Kolmannessa tehtävässä oppilaiden piti nimetä kahdeksan lauseen sanojen sanaluokat ja lauseenjäsenet omille riveilleen sanojen ylä- ja alapuolelle. Lisäksi oppilaiden tuli perustella suullisesti ratkaisujansa ja keskustella yhdessä pienryhmän kanssa siitä, miten he aloittivat tehtävän teon ja miten päätyivät lopputulokseen. Tehtävälomakkeen kahdeksan lausetta on kehystetty laatikoiksi analyysitekstiin ja lauseiden alapuolelle on merkitty sanojen sanaluokat sekä yläpuolelle lauseenjäsenet, kuten oppilaidenkin tuli tehtävässä tehdä. Lisäksi olen jakanut lauseen sanat hakasulkeilla lausekkeiksi ja alleviivannut predikaatit selvyuden vuoksi.

Pienryhmän numero 6 jäsenissä myöskään tehtävälomakkeen kolmas tehtävä ei herättänyt keskustelua, vaan vastaukset perustuvat vain yhden oppilaan ajatuksiin kahden muun ryhmän jäsenen keskittyessä tehtävän ulkopuolisiin asioihin. Koska oppilas ei ole kielentänyt ajatuksiaan ollenkaan, on mahdotonta sanoa, ovatko kategoriat menneet sekaisin oppilaan ajatuksissa vai millaisiin käsityksiin ratkaisut perustuvat. On kuitenkin nähtävissä, että oppilas ei ole käsittänyt tai hahmottanut sanaluokkia ja lauseenjäseniä erillisiksi kategorioiksi, vaan on kirjoittanut käsitteitä sekaisin vain yhdelle riville tehtävänannon vastaisesti, kuten ratkaisuja havainnollistavana esimerkkinä toimivassa kuviossa numero 2. Oppilas on virheellisesti nimennyt jokaisesta tehtävän kahdeksasta lauseesta jonkin sanan subjektiksi, objektiksi ja verbiksi eli sekaisin kahdesta eri kategoriasta. Lisäksi hän on nimennyt lauseista muun muassa adjektiiveja ja adverbeja.

Adj. Subj. V numeraali adverbeja
6. [Väsinyt [Jani] käveli [tunnin] [ulkona sateessa].

Kuvio 2. Esimerkki pienryhmän 6 ratkaisusta tehtävälomakkeen kolmanteen tehtävään

Oppilas on ratkaissut kaikki tehtävän kahdeksan lausetta esimerkkilauseen kaltaisesti samalla tyyllillä niin, että kielioppikategoriat ovat menneet vastauksissa sekaisin selittämättä suullisesti ratkaisujensa perusteita. Siksi jätän tarkemmassa tulosten tarkastelussa tämän ryhmän analyysin ulkopuolelle.

Kirjallisen osuuden analyysi toisesta tehtävästä on tehty yksi lause kerrallaan ja tarkastelu, miten viisi pienryhmää ovat lauseisiin vastanneet.

Subjekti (S) + predikaatti (P) + objekti (O)

1. [Tuhkimo] sovittaa [lasikenkää].

Substantiivi (subst.) + verbi (V) + subst.

Tehtävän ensimmäinen lause on prototyyppinen transitiivilause. Viidestä tarkastellusta ryhmästä neljä osasi nimetä lauseenjäsenet tehtäväpaperiin oikein. Ryhmä 3 on nimennyt lauseenjäsenistä vain subjektin ja jättänyt lauseen kaksi muuta sanaa jäsentämättä. Ryhmät, jotka nimesivät lauseenjäsenet oikein, hallitsivat myös sanaluokkajaon. Kolmannessa ryhmässä, jonka oppilaat nimesivät lauseenjäsenistä vain subjektin, on vastaavasti jätetty lauseen subjektin, Tuhkimon, sanaluokka nimeämättä. Ryhmä nimesi sanan *sovittaa* oikein verbiksi ja *lasikenkää* substantiiviksi.

S+ P+ Predikaatti (Predvi)

2. [Olga] ei ole [kovin vanha opettaja].

Subst. + V + Adverbi (adv.) + Adjektiivi (adj.) + subst.

Toinen lause on kopulalause, jossa lauseke *kovin vanha opettaja* toimii predikaatiivina. Predikaatiivin tunnisti kuudesta ryhmästä vain yksi, pienryhmä 5, joka nimesi myös lauseen subjektin ja predikaatin oikein. Myös ryhmät 1, 2 ja 4 tunnistivat subjektin ja predikaatin. Ryhmä 1 nimesi viimeisen lausekkeen (*kovin vanha opettaja*) objektiksi, ryhmä 4 adverbialiksi (*kovin vanha*) ja objektiksi (*opettaja*) ja ryhmä 2 jätti lausekkeen kokonaan nimeämättä. Ryhmä 3 nimesi lauseen

sanat aivan samalla tavalla kuin tehtävän ensimmäisessä lauseessa ja löysi tehtävästä subjektin (*Olga*), verbin (*ei ole*) ja substantiivin (*opettaja*), mutta jätti muut sanat jaottelematta ja nimeämättä. Vaikka sanojen nimeäminen oli kolmannella pienryhmällä puutteellista kirjallisessa tuotoksessa, on käytetyt käsitteet kuitenkin kirjattu oikeille riveille, mikä osoittaa eri kategorioiden hallintaa. Lisäksi suullisesta keskustelusta (esimerkki 12) huomaa, että ryhmän oppilaat käsittivät sanaluokkien ja lauseenjäsenten välisen erottelun, vaikka jostain syystä mainittuja käsitteitä ei ole kirjoitettu ylös.

Esimerkki 12.

3.2: Tässä pitää laittaa sanaluokat ja lauseenjäsenet.

3.3: Niin **ei ole** on verbi?

3.2: Joo ja predikaatti.

3.3: Niin se verbi on aina predikaatti ja substantiivi on subjekti.

3.1: Mut ei aina oo subjekti. Mikä toi **opettaja** esimerkiksi on? Kun eikös se oo substantiivi, mut **Olga** on jo subjekti?

3.2: No se on substantiivi, mut en tiedä, mikä lauseenjäsen.

Ryhmät 1, 2, 4 ja 5 nimesivät myös sanaluokat oikein. Sanan *kovin* ryhmät olivat merkinneet partikkeliksi. Tarkalleen ottaen sanan sanaluokka on intensiteettiadverbi, mutta monessa oppikirjassa se lasketaan kuuluvaksi partikkelien luokkaan.

Adverbiaali (advli) + P + S⁴

3. [Avaruudessa] ei kasva [omenapuita].

Subst. + V + Subst.

Ryhmät 4 ja 3 nimesivät eksistentiaalilauseen lauseenjäsenjärjestykseksi S + P + O. Ryhmä 5 jätti avaruudessa-sanalla lauseenjäsennimen nimeämättä, mutta tulkitsi, että *omenapuita* on lauseen objekti. Lauseen predikaatin *ei kasva* he nimesivät oikein samoin kuin ryhmä 2, joka ei tehnyt muita merkintöjä lauseen lauseenjäsenistä. Ryhmässä 1 *omenapuita* nimettiin subjektiksi ja *ei kasva* predikaatiksi, mutta *avaruudessa* ilmoitettiin lauseenjäseneltään *paikaksi*. Yksikään ryhmistä ei

⁴ Isossa suomen kieliopissa lauseenjäsentä ei kutsuta tyypilliseksi subjektiksi. Tässä tutkimuksessa subjektiuteen ei oteta kantaa, vaan noudatetaan peruskoulujen oppikirjojen yleistä tapaa nimetä eksistentiaalilauseen lauseenjäsen subjektiksi. Vertaan vastauksia näin ollen siihen, miten oppilaille on opetettu.

kirjoittanut tai maininnut suullisesti nimeltä lauseessa esiintyvää adverbiaalia käsitteenä. Sanaluokat ryhmät osasivat nimetä oikein lukuun ottamatta kolmatta pienryhmää, joka ei kirjoittanut ylös ollenkaan lauseen sanojen sanaluokkien nimiä.

O + P + S

4. [Akia] ärsyttää [märkä loskakeli].

Subst. + V + adj. + subst.

Kaikki viisi ryhmää ovat merkinneet kirjalliseen tuotokseen vastaukseksi lauseenjäsenjärjestyksen S + P + O. Oppilaat ovat siis tulkinneet objektiksi sanan *loskakeli* ja subjektiksi *Akia*. Suullisesta aineistosta huomaa, että oppilaat ovat jäsentäneet subjektin ja objektin väärinpäin siksi, että he ovat tulkinneet subjektiuden tuntomerkillä ennen kaikkea ihmistarkoitteen. Lisäksi oppilaat katsovat sanajärjestyksellä olevan merkitystä ja subjektin ilmaistun lauseissa ennen objektia, kuten esimerkissä 13. Subjektin prototyyppinen paikka on ennen finiittiverbiä, mutta tunnekausatiivilauseessa sen tilalla on partitiivimuotoinen objekti (Vilkuna 1996, 148). Yhdessäkään ryhmässä ei keskusteltu sanojen sijamuodoista tai lausetyypistä, vaan lauseenjäsenitys perustui merkityksen tulkintaan. Esimerkki 13 osoittaa hyvin, miten suullisen kielentämisen kautta oppilaiden melko syvällisetkin pohdinnat vaikeasta lauseesta tulevat näkyville, vaikka ratkaisu olisikin lopulta väärä.

Esimerkki 13.

2.1: Eikö **Aki** ole ainakin nyt se tekijä eli se olisi subjekti tässä lauseessa? Vai onko se tekijä?

2.2: Jos kysyy, et kuka tekee, niin **Aki** on se, joka on tekijänä. Ja toi **märkä loskakeli** olis sitten ärsyttämisen kohde.

2.1: Vaikka toisaalta toi **loskakeli** on kyllä se, joka ärsyttää.

2.3: Mutta kyllä kai ihminen on enemmän se tekijä.

2.2: Ja eikö se subjekti tule aina ennen objektia? Senkin takia toi **Akia** on subjekti ja **loskakeli** objekti.

Samat viisi ryhmää, ryhmät 1, 2, 3, 4 ja 5, ovat hallinneet sanaluokkien tunnistamisen ja nimenneet kaikki lauseiden sanat oikeisiin sanaluokkiin.

O + P + advli + advli

5. [Tietokonetta] korjattiin [eilen] [koko päivä].

Subst. + V + adverbi (adv.) + part. + subst.

Ryhmät 1, 2, 4 ja 5 ovat tunnistaneet passiivimuotoisen sanan *korjattiin* predikaatiksi. Kolmas pienryhmä jätti predikaatin lauseesta kokonaan nimeämättä. Kolmessa ryhmässä (ryhmät 1, 2 ja 4) *tietokonetta* on nimetty objektiksi. Näistä ryhmistä kahden pienryhmän keskustelussa näkyy, että oppilaat ovat havainneet passiivimuotoisen verbin ja aiheuttavan subjektin puuttumisen, kuten esimerkki 14 osoittaa. Kolmas ryhmistä perusteli objektiratkaisuaan merkityksen kautta (esimerkki 15). Esimerkki 15 osoittaa hyvin, miten prototyypistä S + P + O -sanajärjestystä noudattavien transitiivilauseiden lauseenjäsennys saattaa onnistua hyvin, mutta kun vastaan tulee jotain poikkeavaa, kuten passiivilause, jossa objekti on ennen predikaattia, oppilas ei hahmota enää lauseenjäsentä.

Esimerkki 14.

1.2: Mikäs toi tietokonetta on?

1.3: Onks se objekti?

1.1: Ainakaan se ei oo subjekti, koska toi korjattiin on passiivissa ja silloin tekijää ei kerrota.

1.2: No sittenhän se on objekti.

Esimerkki 15.

4.1: Tietokonetta on objekti!

4.3: Miten niin?

4.1: No kun se vastaa kysymykseen mitä korjattiin.

4.3: Mua hämää, kun se on tossa lauseen alussa.

4.1: Mut on se silti se tekemisen kohde.

Ryhmät 3 ja 5 eivät nimenneet tietokonetta-sanana lauseenjäsentä. Ryhmä 5 ei antanut myöskään lausekkeille *eilen* ja *koko päivä* mitään lauseenjäsentä tehtävää, kuten ei myöskään ensimmäinen tai kolmas pienryhmä. Ryhmä 4 nimesi näiden kahden lausekkeen lauseenjäsennimeksi adverbien ja pienryhmä 2 käsitteen ”aika”. Toisessa pienryhmässä on siis käsitetty lauseenjäsenen tehtävä, mutta ei ole muistettu oikean käsitteen nimeä. Sanaluokkien osalta ryhmät 1, 2, 4 ja 5 ovat maininneet

lauseesta substantiivin ja verbin (*tietokonetta* ja *korjattiin*), mutta viimeisten lausekkeiden sanojen sanaluokkia ei ole osattu nimetä, ei edes sanaa *päivä*, jonka voisi olettaa helposti tunnistettavan substantiiviksi. Ryhmä 3 on ylipäänsä nimennyt lauseesta vain verbin *korjattiin* ja substantiivin *tietokonetta*, mutta ei siis mitään lauseenjäsentä. Yksikään ryhmistä ei nimennyt lauseeseen subjektia, vaikka lauseissa usein virheellisesti ajatellaan olevan aina sekä subjekti että predikaatti. (Ks. Vilkuna 1996, 130.)

S + P + advli⁵ + advli

6. [Väsynyt Jani] käveli [tunnin] [ulkona sateessa].

Adj. + subst. + V + subst. + adverbi (adv.) + subst.

Kuudennessa lauseessa ryhmät 1, 2, 3, 4 ja 5 ovat nimenneet subjektin ja predikaatin oikein. Ryhmät 3 ja 5 eivät kirjanneet muita lauseenjäseniin liittyviä merkintöjä ylös. Ryhmissä 1, 2 ja 4 *ulkona sateessa* on tulkittu objektiksi. Ensimmäinen pienryhmä on perustellut ajatustaan tulkitsemalla lausekkeen merkitystä objektille tyypilliseksi semanttiseksi rooliksi *kohde*, vaikka esimerkkilauseessa lauseke toimiikin sijantina tai paikkana, jossa toiminta tapahtuu (esimerkki 16). Ratkaisu on esimerkki miniteoriasta, jossa objektin määrittäminen kohteena toimii jossakin lauseessa, mutta laajennettuna tuottaa helposti vääriä ratkaisuja. Pienryhmä ei tuo ilmi lausekkeiden sijamuotoja perustellessaan ratkaisujaan, vaikka esimerkiksi sanan *sateessa* inessiivimuotoisuus toimii selvänä tuntomerkinä sille, että lauseke ei voi toimia lauseen objektina.

Esimerkki 16.

1.2: Mikä on sateessa?

1.1: Onks se objekti kun se on kohde?

1.2: Ai mikä kohde?

1.1: No se kohde, et missä toiminta tapahtuu. Se tekemisen kohde.

1.2: Niin kai se sit on objekti.

Sanaluokkien osalta kaikki ryhmät 1-5 ovat tunnistanee sanat *väsynyt Jani käveli* oikeiksi sanaluokiksi. Lauseen viimeiset sanat *tunnin ulkona sateessa* ovat jääneet kaikilta analysoiduilta pienryhmiltä kokonaan nimeämättä, mikä on merkillistä, sillä esimerkiksi sanasta *sateessa* lienee yksinkertaista huomata taipuminen sijamuodossa ja sanan nominatiivimuodon olevan *sade* sekä

⁵ Tarkemmin objektin sijainen määrän adverbiaali

muutenkin ymmärtää sanan olevan eloton substantiivitarkoite. Suullisesta aineistosta huomaa, etteivät oppilaat enää oikein jaksaneet keskittyä ja paneutua lauseen sanojen sanaluokkien tunnistamiseen (esimerkki 17), vaikka sanat sinällään yksinkertaisia olisivat olleetkin.

Esimerkki 17.

4.1: *Nyt pitää vielä miettiä näiden sanaluokat.*

4.2: *Niin **ulkona sateessa** on objekti.*

4.1: *Niin mut entäs sanaluokat?*

4.2: *Ai niin noi oli lauseenjäseniä. En mä jaksa enää miettiä, lauseenjäsennys väsyttää. [nauraa]*

S + P + O

7. [Henna] rakastaa [aurinkoista kesää].

Subst. + V + adj. + subst.

Ryhmät 1, 2, 4 ja 5 ovat merkinneet lauseen lauseenjäsenet ja sanaluokat oikein. Ryhmässä 3 on tehtävän kahdesta viimeisestä lauseesta kirjoitettu ylös vain subjektit (*Henna* ja *Lukas*) ja verbit (*rakastaa* ja *pitää*).

S + P + advli

8. [Lukas] pitää [lämpimästä kesästä].

Subst. + V + adj. + subst.

Myös tämän lauseen ryhmät 1, 2, 4 ja 5 ovat ratkaisseet samalla tavalla lauseen 7 kanssa. Lauseke *lämpimästä kesästä* on siis tulkittu objektiksi, eikä ole käsitetty objektille mahdottoman sijamuodon elatiivin vaikutusta lauseenjäsennyskseen. Tehtävälomakkeen toisen osuuden kaksi viimeistä lausetta ovat merkitykseltään ja ulkonäöltään tarkoituksella hyvin samanlaisia, jotta esille tulisi se, käsittävätkö oppilaat sijamuodon vaikuttavan siihen, millaisessa lauseenjäsentehtävässä viimeinen lauseke toimii. Suullisesta aineisto huomaa, että oppilaat kyllä huomaavat sijamuotoeron, mutta eivät käsitä sen vaikuttavan siihen, miten lausekkeita jäsennetään, kuten esimerkissä 18.

Esimerkki 18.

4.3: **Henna rakastaa aurinkoista kesää.** No **Henna** on subjekti, **rakastaa** predikaatti ja **kesää** on sit...

4.1: Niin **kesää** on se tekemisen kohde eli objekti.

4.3: Niin.

4.2: Mut miks tässä on ihan samanlainen lause tää seuraava? **Lukas pitää lämpimästä kesästä.**

4.3: No siinä on taas ne samat. Subjekti, predikaatti ja objekti.

4.2: Niin mut miks tässä tehtävässä on tää ihan samanlainen lause?

4.1: Eri tyypit vaan ja toinen **pitää** ja toinen ihan **rakastaa** oikeen.

4.2: [nauraa] Ei se kai niihin lauseenjäseniin vaikuta, et toinen tykkää vähän vähemmän.

4.1: Ja toi sijamuoto on erilainen kans. Toi eka [kesää] on partitiivissa ja toi toinen jossain muussa. Mikä toi –stä onkaan?

4.3: En mä muista.

4.2: En määkään. Mut eiks noi sanaluokat ja lauseenjäsenet oo kuitenkin ihan oikein?

4.1: On. Kun on siinä taas se tekijä, tekeminen ja tekemisen kohde.

Kokonaisuutena tehtävälomakkeen kolmas osuus osoitti ensimmäisen ja toisen tehtävän tapaan, että oppilaat ymmärsivät sanaluokat ja lauseenjäsenet hyvin omiksi kategorioikseen eivätkä ryhmien käsitteet menneet keskenään sekaisin. Sanaluokista oppilaat muistivat ja osasivat nimetä substantiivin, adjektiivin ja verbin melko hyvin, mutta adverbija tai partikkeleita ei keskustelussa tuotu ilmi, vaikka ne käsitteinä olivat tulleet esille jo edellisessä tehtävässä. Lauseenjäsenistä oppilaat muistivat subjektin, predikaatin ja objektin termeinä, mutta sekoittivat objektin ja subjektin peruslausetyypeissä keskenään. Subjektin ja objektin nimeämistä ohjasivat ennen kaikkea sanojen semanttiset tarkoitteet, joita oppilaat tulkitsivat eivätkä ottaneet huomioon sanan muodon merkitystä lauseenjäsennyksessä. Adverbiaalia ja predikatiivia oppilaat eivät juuri käyttäneet käsitteinä keskusteluissaan eivätkä tunnistanee tehtävän lauseista. Hyvin prototyypin kopulalauseen predikatiivin nimesi oikein vain yksi ryhmistä.

Se, että tehtävässä piti käsitellä sekä sanaluokkia että lauseenjäseniä samaan aikaan, tuntui kuitenkin jossain määrin sekoittavan oppilaiden kielioppinäkemyksiä, vaikka oppilaat pääasiassa pitivätkin ryhmät toisistaan erillään. Olettamukseni oli, että yhdeksäsluokkalaiset hallitsevat sanaluokat lauseenjäseniä paremmin, mutta tässä tehtävässä lauseenjäsenten tunnistaminen ja nimeäminen samanaikaisesti sanaluokkien käsittelyn kanssa tuntui kostautuvan

nimenomaan sanaluokkien osaamisen kustannuksella. Esimerkiksi tehtävän 5. lauseessa *Tietokonetta korjattiin eilen koko päivä* lausekkeiden *eilen* ja *koko päivä* lauseenjäsenten nimet tuottivat ryhmille hankaluuksia eikä lopulta yksikään pienryhmistä osannutkaan nimetä niitä oikein adverbiaaleiksi. Lauseenjäsenten nimeämisen jälkeen oppilaat ryhtyivät pohtimaan sanaluokkien nimiä, mutta eivät osanneet lopulta nimetä yhtäkään lausekkeiden sanojen sanaluokista (kuten esimerkissä 19), vaikka erityisesti sanan *päivä* tunnistaminen substantiiviksi voisi kuvitella olevan yksinkertaista, kuten jo aiemmin mainitsin. Kategoriat hahmotettiin omiksi erillisiksi ryhmikseen, mutta niiden käsittely rinnakkain näytti olevan hankalampaa. Lisäksi esimerkin 19 viimeiset puheenvuorot osoittavat, miten sanojen luokittelu vain merkityksen perusteella tuottaa ongelmia myös sanan sanaluokan nimeämisessä, sillä sekä substantiiveilla että adverbeilla ilmaistaan paikkaa.

Esimerkki 19.

*1.2: Mikä ton **eilen koko päivä** lauseenjäsenet on?*

1.3: En tiää. Kun tossa on jo objekti ja predikaatti eikä ne subjektejakaan oo.

1.2: Ne vastaa siihen, et kauanko ja koska tehtiin.

1.1: Mä en muista sen [lauseenjäsenen] nimeä.

1.3: No jätetään se tyhjäksi.

1.2: No tänne alas [lauseen alapuolelle eri riville] sit mikä niiden sanaluokat on.

1.1: Jotain paikkoja ne taas ilmasee.

1.3: En mä muista senkään nimee.

Tehtävässä oli kahdeksan suomen kielelle tyypillistä lausetta, jonka viimeisistä lauseista oppilaat eivät pienryhmissään enää nimenneet etenkin sanaluokkia, joita he ensimmäisistä lauseista olivat vielä tunnistaneet. Luultavasti oppilaat eivät enää jaksaneet suurella intensiteetillä paneutua yksinkertaisimpienkaan sanojen nimeämiseen, minkä he myös keskusteluissaan toivat esille. Osalle näistä pienryhmistä pieni välimotivointi olisi siis ollut paikallaan tai vaihtoehtoisesti tarkasteltavia lauseita olisi pitänyt olla vähemmän. Lauseisiin vajavaisesti ratkaistut sanaluokkien nimeämiset eivät siis mielestäni tässä tapauksessa välttämättä kerro oppilaiden huonosta osaamisesta, vaan pikemminkin uupumisesta tehtävän edessä, mikä yhdeksäsluokkalaisille silloin tällöin lienee ominaista.

Kolmannessa tehtävässä huomionarvoista oli myös se, miten luontevasti oppilaat hahmottivat lausekkeitä, vaikka tehtävänannossa termiä ei tuotu lainkaan esille. Oppilaat eivät myöskään yhteisissä keskusteluissaan puhuneet lausekkeista, mutta lauseenjäseniä tunnistaessaan

he kuitenkin nimesivät useammasta sanasta koostuvia merkityskokonaisuuksia yksittäisten sanojen sijaan. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siis siltä, että lauseiden jäsentäminen ja ylipäänsä lauseiden rakenteet näyttäytyvät oppilaille selkeämmin, kun oppilaat ymmärtävät lauseiden muodostuvan lausekkeista. Siksi lauseke on käsite, jonka tulisi jatkossakin kuulua oppiaineen keskeisiin termeihin opetuksessa.

Tehtävänannossa oppilaita kehoitettiin ratkaisujen pohtimisen lisäksi kuvailemaan myös vastaukseen johtanutta reittiä, eli sitä, millaisin keinoin ratkaisuun päädyttiin ja miten sitä alettiin pohtia. Tässä tutkielmassa oppilaat eivät kovin systemaattisesti kuvanneet ajatusprosessejaan alusta loppuun. Esimerkin 20 kaltaiset keskustelut kuvaavat edustavimmin sitä, millaisia yritykset kuvata ajatusprosessin etenemistä parhaimmillaan olivat. Esimerkki 20 osoittaa hyvin, millaisia ratkaisustrategioita kielentämisen kautta saadaan esille. Pienryhmien muusta keskustelusta välittyi reitin kuvaamista paremmin se, millaisia kielioppinäkemyksiä ratkaisujen taustalla piili, vaikka ajatusprosessin kuvaaminen ei oppilailta kovin hyvin ilman harjoittelua onnistunutkaan.

Esimerkki 20.

5.1: Miten me aloitettiin tän tehtävän ratkaisu ja millaisin keinoin me päädyttiin lopputulokseen?

5.3: Ai mitä millasin keinoin?

5.1: No tässä pitää keskustella siitä.

5.3: No ensin me mietittiin noitten sanojen sanaluokkia. Että jaoteltiin lauseen kaikki sanat sanaluokkiin.

5.2: Alotettiin sanaluokista, kun ne on helpompia. [nauraa]

5.1: Niin. [nauraa] Ja kai se tai ne lauseenjäsenet sitten vasta sen jälkeen.

5.2: Niin ja niitä nimettiin sit yks sana kerrallaan.

*5.3: Paitsi tässäkin [lauseessa **Olga ei ole kovin vanha opettaja**] aloitettiin sillain, et etittiin se predikaatti.*

5.1: Ja sit vasta etittiin ne muut lauseenjäsenet.

5.4 Kielioppikategorioiden väliset yhteydet

Tehtävälomakkeen viimeisessä tehtävässä ryhmien piti lopuksi keskustella kahden esimerkkilauseen avulla siitä, miten sanaluokkien, lauseenjäsenten ja sijamuotojen voi katsoa

liittyvän toisiinsa. Tehtävän lauseet olivat *Kerttu katsoo mikrofontia* ja *Kerttu laulaa mikrofontiin*. Ryhmässä numero 2 oppilaat lähtevät keskustelussaan liikkeelle jaottelemalla ensin lauseiden sanat sanaluokkiin. Keskustelussaan he tuovat esille käsitteen *nomini* ja sen, että nimenomaan nominin taipuvat sijamuodoissa. Oppilaat huomaavat, että lauseiden viimeinen sana on taipunut erilaisissa sijamuodoissa (esimerkki 21).

Esimerkki 21.

2.1: *No sijamuodot on ainakin niitä et.*

2.2: *Eiks ne oo niitä et niinku et, miten se menikään?*

2.1: *Niin et nominin taipuu niissä.*

2.3: *Niin siis niin.*

2.2: *Niin tässä tapauksessa toi **mikrofonti** olis nyt semmonen nomini, joka on erilailla taipunut.*

2.1: *Eiks se mee nyt siis niin, et sillain noi [sanaluokat, sijamuodot ja lauseenjäsenet] liittyy yhteen, et kun **Kerttu katsoo mikrofontia** niin sillon se **mikrofonti** on niinku objekti, kun se on tossa, onks toi nyt partitiivi.*

2.3: *Joo toi on kai partitiivi toi a-pääte.*

2.1: *Mut sit toi **mikrofontiin** ei oo objekti, kun se on tommosessa eri sijassa. Kun se ei oo se partitiivi.*

2.2: *Mikä toi –iin sijamuoto onkaan?*

2.1: *Mä en muista sen nimeä. Mut ne objektit on kai aina noita partitiiveja.*

2.3: *Niin joo.*

Ryhmä tuo ilmi sen, että he ymmärtävät nominien liittyvän sanaluokkajaotteluun ja nominien taipuvan nimenomaan sijamuodoissa. Ryhmässä keskustellaan myös siitä, miten sijamuodolla on merkitystä lauseenjäsenyyksessä, vaikka oppilaat eivät muistakaan illatiivin nimeä ja mainitsevat partitiivin olevan ainoa mahdollinen objektin sijamuoto. Ryhmässä ei myöskään nimetä jälkimmäisen mikrofontiin-sanon sijamuotoa, mutta kuitenkin oivalletaan, että se ei ole objekti sijamuotonsa vuoksi. Kuudesta pienryhmästä ryhmä 2 on ainoa, joka oivaltaa mikrofonti-sanon taipumisen eri tavoilla olevan syynä eri lauseenjäsenkategorioihin.

Ryhmissä 1 ja 4 oppilaat alkavat keskustella asiasta nimeämällä lauseiden sanojen sanaluokat ja lauseenjäsenet, kuten lomakkeen kolmannessa tehtävässä tehtiin. Molempien ryhmien oppilaat huomaavat mikrofonti-sanon olevan taipunut eri sijamuodoissa, mutta nimeävät sanan kuitenkin objektiksi sijamuodosta riippumatta, kuten esimerkissä 22.

Esimerkki 22.

4.1: **Kerttu katsoo mikrofonia.**

4.2: **Kerttu** on subjekti.

4.1: **Katsoo** on...

4.2: predikaatti.

4.3: Ja **mikrofonia** on objekti. Ja ne on kaikki sanaluokkia.

4.1: Niin tai siis lauseenjäseniä ja sitten...

4.3: Ne on jossain sijamuodossa.

4.1: Niin. Ja sitten on toi toinen lause. **Kerttu laulaa mikrofoniiin.**

4.3: No siinä on sama.

4.1: Mutta...

4.3: Ne on vaan eri muodossa.

4.1: Niin eri sijamuodossa.

4.3: Niin.

4.1: Mut noi lauseenjäsenet on kuitenkin samat.

4.3: Niin on.

Pienryhmissä numero 5 ja 6 yksi oppilaista lukee viimeisen tehtävän tehtävänannon ääneen, mutta sen jälkeen kaikki istuvat hiljaa eivätkä keskustele asiasta ollenkaan. Kuudennessa ryhmässä ainoa puheenvuoro tehtävään käytetään ehdottamalla kaikkien kategorioiden liittyvän laajasti kieleen.

Esimerkki 23.

6.1: Pistä siihen, et ne kaikki [sanaluokat, sijamuodot ja lauseenjäsenet] liittyvät suomen kieleen.

6.2: Ei tässä tarvinnut kirjoittaa, vaan keskustella.

Ryhmä 3 ratkaisi tehtävää sanojen merkitysten kautta. Pienryhmän oppilaat keskittyvät erityisesti tulkitsemaan esimerkkilauseiden verbien merkitystä ja pyrkivät siten löytämään eroja lauseille.

Esimerkki 24.

3.1: Miten sanaluokat, lauseenjäsenet ja sijamuodot liittyvät toisiinsa?

3.2: No ei yhtään mitenkään. Ne on ihan omia ryhmiään.

3.1: **Kerttu katsoo mikrofonia.**

3.2: Niin se **Kerttu** niinku haaveilee laulamisesta.

3.1: **Kerttu laulaa mikrofoniin.** [Painottaa voimakkaasti viimeisen sanan kahta viimeistä tavua.]

3.3: Niin se **mikrofoni** on nyt niinku eri sijamuodossa.

3.2: Niin nyt se [Kerttu] sit niinku on päässyt laulajaksi eikä enää vaan haaveile.

3.1: Joo.

3.3: Ja se on eri sijamuodossa.

3.2: Niin just. Noniin se oli siinä. Valmista!

Tehtävälomakkeen viimeisen tehtävän tarkoituksena oli yksinkertaisella keskustelutehtävällä päästä käsiksi siihen, miten yhdeksäsluokkalaiset käsittävät eri kielioppikategorioiden välisiä suhteita. Tulokset osoittavat, että oppilaat havaitsivat melko hyvin sijamuodon vaihtelun, mutta eivät ymmärtäneet sen vaikuttavan myös sanojen lauseenjäsenyykseen yhtä ryhmää lukuun ottamatta. Kolmessa ryhmässä oppilaat nimesivät esimerkkilauseiden lauseenjäseniksi ja lauseenjäsenjärjestykseksi subjekti + predikaatti + objekti ja perustelivat nimeämistään sanan merkityksen kautta, kuten esimerkissä 25.

Esimerkki 25.

5.1: Näissä kummassakin lauseessa **Kerttu** on subjekti, kun se on se tekijä.

5.2: Ja se on myös substantiivi. Ja toi **katsoo** ja **laulaa** on verbejä ja predikaatteja.

5.1: Ja sitten toi **mikrofoni** on se katsomisen ja laulamisen kohde, eli se on objekti.

Kahdessa ryhmässä tehtävä ei saanut aikaan lainkaan keskustelua, ja siksi näiden ryhmien jäsenten ajatukset kategorioiden välisistä suhteista jäivät piiloon. Ainoastaan yhdessä ryhmässä tuotiin ilmi sijamuotovaihtelun merkitys lauseenjäsenyykselle, vaikka objektin mahdollisiksi sijamuodoiksi nimettiin vain partitiivi ja illatiivimuotoista sanaa ei osattukaan nimetä adverbialiksi. Kaiken kaikkiaan myös viimeinen tehtävä osoittaa, että oppilaat osaavat pitää eri kategoriat erillään toisistaan, mutta he eivät hahmota ryhmien välisiä suhteita tai niiden liittymistä toisiinsa.

5.5 Kielentämisestä

Suullinen pienryhmäkeskustelu antoi kirjallista tehtävälomaketta paremman kuvan oppilaiden osaamisesta ja ajattelutavoista. Tutkimusaineisto osoitti, että oppilailla on taitoa luokitella ja selittää

kieliopin ilmiöitä, vaikka se perustuukin pitkälti ulkoa opittuihin sääntöihin ja ei siten ole pohdinnaltaan kovin syvällistä (esimerkki 26).

Esimerkki 26.

1.1: Niin mitä eroo on sanaluokilla ja lauseenjäsenillä? Mitä ne niinku on?

1.3: Niin en mää oikeen tiiä, mut ne on niinku erilaisia asioita. Ja erillisinä opetettu.

Oisko joskus viime vuonna ja seiskalla?

1.2: Niin niinku sanaluokka, et niinku sanoja jossain luokissa ja sit lauseenjäsenet on taas jotain lauseisiin liittyviä.

1.3: Ne sanaluokat on niinku mitä vaan sanoja luokiteltuna jotenkin ja sitten lauseenjäsenet on niitten sanojen tehtäviä virkkeissä.

Työskentelytapana ajatusten suullinen kielentäminen on oppilaille vieras ja vaatii selvästi enemmän harjoittelua, kuten esimerkki 27 osoittaa. Varsinaista aineistonkeruuta edeltävässä ohjeistuksessa sekä tehtävälomakkeen jokaisessa tehtäväosiossa oppilaita kehoitettiin tuomaan ajatuksiaan ilmi sekä perustelemaan ja selventämään ratkaisujaan muille. Vaikka kielentämiseen ohjattiin voimakkaasti ja vaikka pienryhmät tekivät tehtäviä yhdessä toisten kanssa keskustellen, jäi varsinainen syvälinen ajatusten esille tuominen tehtävänteossa melko vähälle. Oppilaat tiedostivat keskustelun merkityksen, mutta ajatusten esille tuominen jäi kuitenkin pääasiassa melko suppeaksi. Kielentäminen ei työskentelytapana toimi ilman tietoista harjoittelua. Oppilaita ei voi ohjata kielentämään ajatuksiaan perusteellisesti, jos heille ei ole annettu siihen mallia tai harjoitusta. Aho ja Isoaho saivat omassa tutkimuksessaan (2015, 116) esille samanlaisia tuloksia ja totesivat, että lähes jokaisen oppilaan ongelmaksi muodostui se, etteivät he osanneet selittää omaa ratkaisuprosessiaan riittävän tarkasti. Oppilaat saattavat osata ratkaista tehtäviä oikein, mutta he eivät välttämättä osaa eritellä sitä, miten ja miksi kyseisiin ratkaisuihin on päädytty. (Ks. myös Fagerlund 2012, 53.) Myös Paukkusen (2011, 181) tutkimuksen yhdeksäsluokkalaiset osoittivat epävarmuutta keskustellessaan kieliopillisista termeistä. Kuten Paukkunen korostaa, termit kuitenkin ovat oppilaille tuttuja, mutta niistä keskusteleminen on vierasta. Oppilaat tarvitsevat enemmän harjoitusta metakielellisessä ajattelussa ja ajatusprosessien esille tuomisessa (Rättyä 2013, 94).

Esimerkki 27.

4.2: Miten näistä tehtävistä voi keskustella?

4.3: Ai miten niin keskustella?

4.2: Kun että keskustelkaa ryhmässä siitä, miten aloititte tehtävän ratkaisun ja millaisin keinoin päädyitte lopputulokseen [lukee tehtävänantopaperista]. Niin että miten tästä nyt voi keskustella?

4.3: Näissä kai ei nyt ollut sillain oikeita tai vääriä ratkaisuja, vaan piti vaan kertoa, et miten näistä me ajatellaan.

4.1: Mut kai näihin on oikeet vastaukset! [nauraa]

4.3: On kai, mut se ei kai ollut nyt se pointti.

4.2: En mä osaa näitä selittää. Nää vaan tuntuu olevan näin ja kai ne sit on väärin [nauraa]. En mä osaa selittää, et miten mä ajattelen. Ei näitä [kielioppiasioita] koskaan oo tällein tehty.

On selvää, että kielentäminen toimisi parhaimmillaan erinomaisena tapana reflektoida omia käsityksiä kielestä. Etenkin tehtävien ratkaisuisissa ja siten kielen analysoinnissa kielentäminen toimii hyödyllisenä keinona saada oppilaan omia ajatuksia näkyväksi myös opettajalle ja muille oppilaille, mutta ilman harjoittelua kielentäminen jää tulosten valossa vajavaiseksi ja pinnalliseksi. Oppilaat eivät ole tottuneet tarkastelemaan ja tuomaan esille ajatusprosessejaan, ja siksi kielentämistä tulisi harjoitella yhdessä kouluopetuksessa. Fagerlund (2012, 53) esittää avuksi kielentämiseen esimerkiksi tehtäviin liittyvät apukysymyksiä, joihin vastaamalla kielentämisprosessi tulisi selkeämmäksi. Näen kielentämiseen ohjaavat harjoitukset hyödyllisenä keinona opettaa myös kielitietoutta. Kuten Kulju (2012,12) toteaa, sekä suullisen että kirjallisen kielentämisen soveltaminen kieliopin opetukseen vaatii yhä edelleen kehittelyä ja tutkimusta.

Vaikka kielentäminen ei oppilailta automaattisesti syvällisesti sujunutkaan, auttoi suullinen aineisto ymmärtämään niitä käsityksiä, joita oppilailla kielestä on. Kirjallisen aineiston varaan jäänyt aineiston analyysi olisi ollut hyvin yksipuolinen ja jättänyt paljon merkittäviä oppilaiden ajatuksia kieliopista piiloon. Kaksi aineistoa tuki erinomaisesti toisiaan ja tekivät näkyväksi sen, miten hyvin oppilaat parhaimmillaan pystyvät kielestä puhumaan, vaikka systemaattinen kielen rakenteen havainnointi olisikin puutteellista tai olennaisia käsitteitä ei osattaisi käyttää.

5.6 Johtopäätökset

Se, miten kielioppiasioita on koulussa opetettu, näkyy oppilaiden ajattelutavoissa siten, että oppilaat toivat pienryhmäkeskusteluissaan useaan otteeseen ilmi, miten ja milloin tehtävänä olevia asioita on heille opetettu (esimerkit 28 ja 29). Samanlaisia havaintoja teki myös Paukkunen omassa tutkimuksessaan (2011, 183). Kuten Paukkusen tutkimuksessa, myös tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden puheessa kuuluu kouluopetuksen ääni, ja jotakin tiettyä oppituntia tai oppikirjaa muistellen etsittiin vastausta tehtäviin. Kielenkäyttäjillä on luontainen ja opeteltu kielitajunsa, joka auttaa asioiden päättelyssä, vertailussa ja havaintojen esittelyssä omin sanoin metakielen avulla (Kieli ja sen kieliopit 1994, 138). Kuitenkin kielioppitehtäviä tehdessään tämän tutkimuksen oppilaat pyrkivät usein muistamaan opetettuja sääntöjä tai opetuksessa käytettyjä esimerkkejä sen sijaan, että he olisivat yrittäneet syvällisesti pohtia tehtävissä esitettyjä lauseita luottaen omaan kielitajuunsa. Vastaavia havaintoja teki Paukkunen (2011, 182): ”Oppilaat ovat saavuttaneet sellaisen kielellisen tietoisuuden asteen, että he pystyvät luokittelemaan ja selittämään kielen piirteitä. Toisaalta tämä kyky ei ole kovin syvällistä ja esimerkiksi oppilaiden käsitteiden hallinta on pinnallista ja liittyy ulkoa muistamiseen.” Ylipäänsä aineistosta (muun muassa esimerkit 28 ja 29) heijastuu oppilaiden ajatus kieliopista asiana, joka pitää muistaa, sen sijaan, että kieliopin kenttää voisi pelkän ulkoa opettelun sijaan myös ymmärtää.

Esimerkki 28.

1.1: Oikeesti mä en osaa kielioppia.

1.2: Koska me ollaan käyty näitä?

1.3: Varmaan joskus seiskalla.

1.1: Kyllä me varmaan ollaan nää kerran käyty läpi, mutkun kaikki vaan olettaa, et me osataan nää.

1.3: Nää on kaikki tässä sijamuotoja?

1.2: Onks noi sijamuotoja?

1.1: On ne kai. Mä muistan kirjasta semmosen taulukon, jossa oli sijamuotoja ja kai siinä oli noita käsitteitä.

1.3: Eli mää laitan nää nyt tänne? [ajatuskarttaan]

1.2: Joo.

Esimerkki 29.

1.2: Kerttu katsoo mikrofonia ja Kerttu laulaa mikrofoniiin. [lukee tehtävänantoa]

Noo katsoo on sanaluokissa... Eiku miten?

1.1: No tossa on niinku mikrofonia ja tässä mikrofoniiin.

1.2: Ja katsoo ja laulaa on niinku sanaluokista verbejä.

1.3: Ja Kerttu on substantiivi ja subjekti.

1.2: Ja mikrofonit on objekteja.

1.1: Ja katsoa ja laulaa on verbejä ja predikaatteja.

1.2: No nyt me vaan vähän niinku nimettiin noi.

1.1: Se oli keskustelemista! [nauraa]

1.2: Mut ei me kai kerrottu, et miten nää liittyy toisiinsa.

1.3: En mä ainakaan muista, et koskaan ois sanottu, et ne mitenkään liittyy. Noi on vielä ihan samanlaisia lauseitakin.

1.1: Ainut ero on toi mikrofonin eri sijamuoto. Mut on se silti objekti, kun se on se kohde.

1.2: Voiks se olla mikään muu?

1.3: Ei kun niinhän se on opetettu, et objekti on tekemisen kohde! Ja toi mikrofoni on.

Yhteistä Paukkusen (2011) tulosten kanssa on myös se, miten tässä tutkimuksessa oppilaat ovat pitäneet ensisijaisena subjektin tekijyyttä, predikaatin tekemisen ilmaisemista sekä objektin toimimista kohteena, mikä voidaan nähdä yhteytenä oppilaiden käyttämien oppikirjojen pääasialliseen tapaan käsitellä lauseenjäseniä. Semanttisten määritelmien käyttäminen subjektin ja predikaatin analyysissa oli myös Ahon ja Isoahon tutkimuksen (2015) kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten yleisin määrittelytapa. Myös Paukkusen (2011, 171) tutkimuksen oppilaat muistivat hyvin subjektin, objektin ja predikaatin suomennokset tekijänä, kohteena ja verbinä, mutta määritelmät ovat suppeita eivätkä kerro termin käytännön käytön osaamisesta.

Määritellessään lauseenjäseniä oppilaat käyttivät erilaisia strategioita. (Vrt. Aho & Isoaho 2015.) Kuten jo aiemmin mainitsin, ylivoimaisesti eniten lauseenjäseniä määriteltiin semantiikan avulla eli tulkitsemalla yksinkertaisesti sanan merkitystä (esimerkki 30).

Esimerkki 30.

3.2: Subjekti on aina se tekijä ja objekti on aina se tekemisen kohde.

Paukkunen (2011, 101-102) tarkasteli tutkimuksessaan sitä, miten yhdeksäsluokkalaiset jäsentävät otsikoita lauseina. Haastattelemalla oppilaita Paukkunen selvitti, miten oppilaat etsivät subjektia ja objektia lauseista. Enemmistö oppilaista nojasi semanttiseen tapaan, eli alkoi etsiä lauseiden tekijää ja kohdetta. Toiseksi suurin osa oppilaista ei osannut nimetä tiettyä keinoa jäsentää lauseita, vaan kertoi nojaavansa tunteeseen siitä, että joku saattaa olla jotakin. Kolmannessa tavassa oppilas lähtee liikkeelle verbistä, eli etsii ensin predikaatin ja sen jälkeen oppilaiden mukaan subjektin ja objektin etsiminen on selkeää. Tämän tutkimuksen yhdeksäsluokkalaiset käyttivät lisäksi interrogatiivisia eli kysymyssanan avulla tapahtuvia määritelmiä ratkaistessaan sanojen lauseenjäsentehtäviä (esimerkki 31).

Esimerkki 31.

*2.1: Eikö **Aki** ole ainakin nyt se tekijä eli se olisi subjekti tässä lauseessa? Vai onko se tekijä?*

*2.2: Jos kysyy, et kuka tekee, niin **Aki** on se, joka on tekijänä. Ja toi **märkä loskakeli** olisi sitten ärsyttämisen kohde.*

*2.1: Vaikka toisaalta toi **loskakeli** on kyllä se, joka ärsyttää.*

2.3: Mutta kyllä kai ihminen on enemmän se tekijä.

*2.2: Ja eikö se subjekti tule aina ennen objektia? Senkin takia toi **Akia** on subjekti ja **loskakeli** objekti.*

Kuljun (2012, 16) mukaan lauseenjäsenten ratkaisemisessa ulkoa opittujen apukysymysten käyttäminen on oppikirjoista tai opettajalta mallinnettu tapa etsiä lauseenjäseniä. Apukysymysten käyttö voi toimia yksinkertaisena tapana löytää lauseenjäseniä, mutta niiden käyttö ainoana strategiana tuottaa helposti vääriä vastauksia, kuten oppilailla, jotka perustelivat lauseen *Kerttu laulaa mikrofoniin* mikrofoniin-sanan olevan objekti vain, koska se vastaa kysymykseen *mihin laulaa*.

Myös syntaktisia menetelmiä käyttäen tunnistettiin lauseenjäseniä, mistä merkittävien esimerkki oli luonnehdinta subjektin puuttumisesta passiivimuotoisesta lauseesta. Lisäksi sanajärjestys ohjasi jonkin verran oppilaiden tulkintaa, vaikkakin joskus virheellisesti, kuten esimerkissä 31.

Toisin kuin Rättyän (2011, 12-13) tutkimuksen lauseenjäsennystehtäviä ratkaisseet luokanopettajaopiskelijat, tässä tutkimuksessa oppilaat eivät tuoneet ilmi tietämystään kielipiillisten sijojen liittymisestä lauseenjäsennykseen. Rättyä mainitsee, miten lauseenjäsenen tehtävä ja sisältö toimivat tärkeimpinä vaiheina lauseenjäsenten tunnistamisessa, mutta myös

tietämys kieliopillisista sijoista toimi olennaisena välineenä lauseenjäsenten nimeämisessä. Rättyän mukaan parhaiten lauseenjäsenten tunnistamisesta selviytyivät opiskelijat, jotka käyttivät lausetyyppejä apunaan verraten lauseita prototyyppeihin lauseisiin. Tässä tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten tekemät lauseenjäsenpäätelmät perustuivat lähes yksinomaan lauseenjäsenten merkityksen ja tehtävän tarkasteluun eikä sijamuodoilla nähty olevan juuri minkäänlaista merkitystä lauseenjäsenten nimeämisessä. Myös olemassa olevien lauseenjäsenten muistaminen oli oppilailla puutteellista, ja lauseenjäsenten nimeämiseen liittyvässä tehtävässä operoitiin ainoastaan subjektin, predikaatin ja objektin käsitteillä jättäen predikaatiivi ja adverbiaali lähes kokonaan ulkopuolelle.

Vaikka tehtävänannot ja niihin liittyvät esimerkkilauseet voidaan nähdä jossain määrin johdattelevina ja toistaessaan samankaltaisia teemoja oivalluttavina, eivät oppilaat osoittaneet tietoutta kielioppikategorioiden välisistä kytköksistä. Oppilaat hahmottavat sanaluokat, lauseenjäsenet ja sijamuodot melko hyvin omiksi kategorioikseen, mutta kategoriaan kuuluvien käsitteiden tunnistaminen ja osaaminen oli puutteellista eikä ryhmillä ennen kaikkea nähty olevan oikeastaan minkäänlaisia keskinäisiä yhteyksiä. Ainoastaan yksi ryhmistä osoitti tehtävälomakkeen aihetta kokoavassa viimeisessä tehtävässä käsittävänsä sanan sijamuodon olevan ratkaisevassa asemassa lauseenjäsenten tunnistamisessa.

Tutkimus osoittaa, että lauseenjäsenten ja sanaluokkien kategoriat eivät kovin vakavasti sekoitu keskenään yhdeksäsluokkalaisten käsityksissä. Myöskään Ahon ja Isoahon tutkimuksessa (2015, 86) lauseenjäsenten määritelmien sekoittuminen sanaluokkiin ei ollut kovin yleistä, ja se oli yhdeksäsluokkalaisilla vielä huomattavasti harvinaisempaa kuin kuudesluokkalaisilla, jotka sekoittivat useimmiten subjektin substantiiviin, kuten taas tämän tutkimuksen yhdeksäsluokkalaisilla toisinaan tapahtui (esimerkki 32).

Esimerkki 32.

4.2: Subjekti ja substantiivi! Liian samanlaisia, [nauraa] nää menee sekaisin.

Subjektin ja substantiivin satunnaisen sekoittumisen lisäksi Ahon ja Isoahon (2015, 86) tutkimuksen kuudesluokkalaiset käyttivät verbiä ja predikaattia synonyymisinä käsitteinä, mitä tapahtui myös tämän tutkimuksen oppilailla, kuten esimerkissä 33, jossa oppilas on tulkinut kaikki lauseiden verbit predikaateiksi, vaikka tarkemmin sanoen ainoastaan finiittimuodot voivat toimia predikaatteina.

Esimerkki 33.

3.1: Noitten lauseiden verbit on aina predikaatteja.

Sanaluokkien ja lauseenjäsenten keskinäisen sekoittamiseen sijaan yleisempää Ahon ja Isoahon (2015, 87) aineistossa oli lauseenjäsenten sekoittuminen johonkin toiseen lauseenjäseneseen, erityisesti subjektin ja objektin sekoittuminen toisiinsa siten, että subjekti mainittiin tekemisen kohteeksi. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät määritelleet subjektia tekemisen kohteeksi tai objektia tekijäksi, mutta nimesivät lauseen subjekteja virheellisesti objekteiksi ja toisinpäin siksi, että subjektin ja objektin osaamisessa oli erilaisia puutteita. Käsitteet eivät kuitenkaan sinällään menneet toisiinsa sekaisin, vaan niiden tunnistamisessa ja nimeämisessä oli ongelmia.

Parhaiten tehtävistä selvisivät oppilaat, jotka käyttivät yhtä useampia määrittelytapoja erityisesti lauseenjäseniä analysoidessaan, vaikkakin pääasiallisesti oppilaiden käyttämien määrittelytapojen määrä oli melko suppea. (Ks. myös Marjokorpi 2014.) Jos lauseenjäsenten nimeäminen perustui ainoastaan sanan merkityksen tai tehtävän tulkitsemiseen, päädyttiin usein väärään ratkaisuun lauseenjäsentä nimettäessä. Vain muutamassa tapauksessa oppilaat oivalsivat sanojen sijamuodon vaihtelun ja merkityksen lauseenjäsenyyksessä. Jos oppilaat osasivat lähestyä tehtäviä useammasta eri määrittelytavasta käsin, pystyivät he suhtautumaan kieleen ja kielioppiin laajemmasta näkökulmasta, mikä myös näkyi parempina osaamistuloksina. Vaikka pienryhmien keskusteluissa ei tullut esiin kovin syvällistä osaamista kieliopista ja kategorioiden suhteista, takasi yhtä määrittelytapaa monipuolisempi analyysitapa paremmat osaamistulokset sekä lauseenjäsenten että sanaluokkien käsittelyssä. Vastaavanlaisia tuloksia esittelevät myös Aho ja Isoaho (2015, 115) omassa tutkielmassaan. Aho ja Isoaho toteavatkin, miten tärkeää opetuksessa olisi korostaa rinnakkain lauseenjäsenten merkitykseen, sanaluokkaan sekä lauseen rakenteeseen perustuvia määritelmiä, sillä tutkimustulosten mukaan monipuolisesti lauseenjäseniä määritelleillä oppilailla osaamisen taso oli korkein.

Tutkimuksen valossa on selvää, että myös kielioppiasioista yhdessä ryhmän kanssa keskusteleminen tuottaa parempia osaamistuloksia. Ratkoessaan tehtäviä yhdessä toisten kanssa keskustellen oppilaat päätyivät useammin oikeisiin tuloksiin sen sijaan, että he olisivat pohtineet tehtäviä yksin. Se, että tietoa prosessoidaan ja pohditaan toisten oppilaiden kanssa, auttaa oppilaita siis kehittämään käsitystään kielestä ja analysoimaan kielioppiasioita syvällisemmin. Esimerkiksi esimerkin 34 pienryhmä 2 merkitsi tehtäväpaperiin oikein sekä sanojen sanaluokat että lauseenjäsenet. Suullisesta aineistosta kuitenkin huomaa, että oikeisiin ratkaisuihin ei todennäköisesti olisi päädytty ilman pienryhmältä saatua tukea ja yhteistä keskustelua, jos tehtävää olisi pitänyt ratkoa yksilötyönä ainoastaan kirjallisesti. Sen lisäksi, että pienryhmän yhteisen

työskentelyn ja ajatustenvaihdon kautta tehtävälomakkeeseen saatiin oikea vastaus, on tehtävän seuraaviin esimerkkilauseisiin liittyvistä keskusteluista nähtävissä, miten eri kielioppikategorioita keskenään sekoittanut oppilas oppi itsekin käsittelemään sanaluokkia ja lauseenjäseniä omina kategorioinaan pienryhmän toiminnan ansiosta. Pienryhmän muiden oppilaiden avustuksella ensin virheellisiä tulkintoja tehnyt oppilas siis oivalsi kielioppiin liittyviä asioita ja osoitti oppimistaan seuraavissa tehtävissä.

Esimerkki 34.

4.2: Noniin **Tuhkimo** **sovittaa lasikenkää**. **Tuhkimo** on substantiivi, **sovittaa** predikaatti ja **lasikenkää** objekti. [kirjoittaa tehtäväpaperiin]

4.1: Niin tai noi tulee eri riveille. Yläpuolelle tulee noi predikaatti ja objekti.

4.2: Ai mitä eri riveille?

4.1: Kun yläpuolelle tulee lauseenjäsenet ja alapuolelle sanaluokat. Ja toi substantiivi menee alas, kun se on sanaluokka.

4.2: Eiku niin. Mut mää en nyt muista, et mikä toi **Tuhkimon** lauseenjäsen sit on?

4.3: Eiks se oo subjekti?

4.2: Subjekti ja substantiivi! Liian samanlaisia, [nauraa] nää menee sekasin.

4.1: Niin se on subjekti, kun se on se, kuka tekee. Ja sanaluokkana sit tommonen erisnimi eli substantiivi.

4.2: Niin joo, mulla menee nää sekasin.

4.3: Niin mullakin välillä. Vaikeeta kun täytyy ajatella samaan aikaa kumpaakin.

4.2: Niin eiks nää oo opetettukin eri aikaan? Ennen riitti, et osas toiset kerralla. [nauraa]

Vaikka oppilaiden osaamistaso olisikin siis kaiken kaikkiaan melko heikko, ylsivät oppilaat yhdessä toisten kanssa tietoa prosessoiden parempiin osaamistuloksiin. Pienryhmissä osaan ongelmista löydettiin yhdessä ratkaisu ja oikeisiin vastauksiin päästiin yhteisen keskustelun ja ajatustenvaihdon kautta. (Myös Aho & Isoaho 2015, 117.) Myös Korelin ja Larivuo (2011, 65) saivat tutkimuksessaan selville viitteitä siitä, että keskusteleva oppimistyyli tehostaa oppimista, sillä oppilaat joutuvat silloin perustelemaan ja esittelemään ajatuksiaan toisilleen, mikä toimii myös kielentämisen harjoitteluna ja saattaa lisätä motivaatiota työskentelyä kohtaan itsenäisen kirjoitustehtävän sijaan.

5.6.1 Oppilaiden osaaminen suhteutettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja oppimistulosten arviointiin

Opetushallitus on säännöllisin väliajoin teettänyt oppimistulosarviointeja. Arviointien perusteina on ollut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja niiden tarkoituksena on ollut antaa tietoa sekä kouluille ja opettajille että poliittisille päättäjille siitä, millainen on suomalaisen koulujärjestelmän tila ja millaisia kehittämiskohteita siihen liittyy. (Paukkunen 2011, 26.) Keväällä 2010 oppimistuloksia kerättiin yhteensä 60 suomenkielisestä peruskoulusta eri alueilta. Koe sisälsi erilaisia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä tehtäviä kielen ja kirjallisuuden aloilta. Kielentuntemuksen tehtävät liittyivät kieli- ja lausemuotojen, persoonamuotojen, sanaston ja sanaluokkien sekä muiden kielen perustermien tuntemuksesta. (Lappalainen 2011, 5.) Kokonaisuudessaan kielentuntemuksen hallinnan taso jäi kohtalaiseksi. Kiitettävän tai hyvän arvosanan oppilaat saivat yleensä *blogin* tai *uutisen* kaltaisten viestintään liittyvien käsitteiden tunnistamisesta. Osaaminen oli välttävää tai heikkoa tämän varsinaisen kieliopin tehtävissä, kuten lauseiden tai persoonamuotojen tunnistamiseen liittyvissä tehtävissä. (Lappalainen 2011, 52.) Kuten Paukkunen (2011, 28) toteaa, näyttää siltä, että kielitiedon osaaminen on jäänyt muiden oppiaineen osa-alueiden varjoon.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2012 perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimistuloksia keskittyen kielentuntemukseen ja kirjoittamiseen. Arvioinnin tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita on saavutettu. Tutkimuksessa selvisi, että vain alle kaksi prosenttia tutkimukseen osallistuneista, yhteensä 5144 oppilaasta vastasi vähintään 90% vastauksista oikein. Erityisesti tehtävät, joissa vaadittiin analyysin, arvioinnin ja kielentämisen taitoa, osoittautuivat haastaviksi. (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 mainitaan oppilaan taito osata puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta. Oppilaalla tulee olla tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä. (OPS 2004, 57.) Tähän tämän tutkimuksen viitekehykselle olennaiseen opetussuunnitelmassa mainittuun tavoitteeseen on sekä opetushallituksen oppimistulosarvioinnin, kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen että tämän tutkimuksen tulosten mukaan vielä tehtävää kieliopin osaamisen osalta. Tutkielma osoittaa, että oppilaat tuntevat subjektin, objektin ja predikaatin kaltaiset tärkeät lauseenjäsenet, mutta niiden käyttö ja tunnistaminen on puutteellista ja perustuu suppeisiin käsitteiden määritelmiin. Sanaluokkien osalta tilanne on samankaltainen, sillä sanaluokat tunnistetaan ja sanoja osataan jaotella niiden mukaisesti. Eri kategorioiden käsitteet eivät

mainittavasti mene keskenään sekaisin, mutta ryhmittely perustuu ulkoa opittuihin sääntöihin ja osaaminen on sikäli pinnallista. Oppilailla voi siis sanoa olevan opetussuunnitelman edellyttämää tietoa sanaluokista ja lauseenjäsenistä, mutta varsinainen taito puhua muoto- ja lauserakenteesta yhteydessä toisiinsa on tämänkin tutkimuksen valossa vielä kesken.

5.7 Miten kategorioiden suhteet voisivat hahmottua paremmin?

Tässä tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaiset muistelivat, tunnistivat ja nimesivät sanojen sanaluokkia ja lauseenjäseniä kirjallisen tehtävälomakkeen tehtävistä ja esimerkkilauseista. Tehtävien lauseet olivat prototyyppisiä ja noudattivat suomen kielen peruslausetyyppejä. Lauseenjäsenten opetusta on suositeltu tehtävä prototyyppien pohjalta, jotta asiat esitettäisiin mahdollisimman selkeästi ja loogisesti. (Ks. esim. Komiteamietintö Kieli ja sen kieliovit 1994.) Paukkusen (2011, 174) tutkimuksen yhdeksäsluokkalaiset osasivat jäsentää kiteytyneitä lausetyyppejä, mutta niistä poikkeavat lauseet tuottivat hankaluuksia. Myös tämän tutkielman oppilaat hallitsivat transitiivilauseen kaltaisen peruslauseen lauseenjäsenet, mutta vähänkään erikoisemmissa lausetyypeissä jäsenitys tuotti vaikeuksia eikä adverbialia tai predikatiivia osattu käyttää, tunnistettu lauseista tai mainittu käsitteinä ylipäänsä lähes lainkaan. Keskustelussa onkin esitetty, että lauseenjäsenten pakollisesta nimeämisestä koulukieliopin opetuksessa luovuttaisiin ja lauseenjäsenten opettamisessa nojaututtaisiin peruslausetyyppeihin (Paukkunen 2011, 175). Myös Korhonen ja Alho (2006, 84) ehdottavat transitiivisten ja intransitiivisten lauseiden sekä kopulalauseiden kaltaisten monikäyttöisten peruslausetyyppien hyödyntämistä lauseiden rakenteen erottelun apuna. Lauseiden tarkastelun avulla oppilaille voitaisiin korostaa tietynlaisten kiteytyneiden rakenteiden roolia asiantilojen ilmaisemisessa. Myös Rättyän (2011,13) tutkimus osoittaa, että lauseenjäsenystehtävistä suoriutuivat parhaiten ne, jotka olivat käyttäneet lauseen tarkastelussa apunaan lausetyyppejä. Tällöin prototyyppiseen lauseeseen vertaaminen valmisti myös lauseenjäsenten nimeämiseen.

Paukkunen (2011, 175) on pohtinut sitä, mitä piirteitä lauseenjäsenistä on ylipäänsä relevanttia tuoda esille kouluopetuksessa. Onko esimerkiksi tärkeää opettaa subjektin ja objektin esiintymistä tietyissä sijamuodoissa, vai voitaisiinko esimerkiksi omistuslauseen lauseenalkuinen adverbialilauseke hyväksyä subjektiksi? Olen kuitenkin Paukkusen kanssa samaa mieltä siitä, että kouluissa opetettavan kieliovin täytyy olla kielitieteellisesti pätevää ja samassa linjassa suomen kieleen liittyvän tutkimuksen kanssa. Mielestäni käsitteen kompleksisuus ei saa olla syy jättää käsite kouluopetuksen ulkopuolelle tai tehdä siitä liian pitkälle meneviä yksinkertaistuksia. Kielioppiin kuuluvista hankalimmistakin käsitteistä pitää voida keskustella myös koululuokassa

oppilaiden kanssa. Opetuksessa tulisi tarkastella käsitteitä prototyyppisten ja soveltavampien aitojen esimerkkien avulla. Lauseista voisi analysoida niiden lausekkeiden luonteita, lausekkeiden merkityksiä ja järjestyksiä lauseissa. (Paukkunen 2011, 176.) Tällainen kielestä keskusteleminen auttaa oppilasta pohtimaan kielen luonnetta ja vahvistamaan omaa kielitietoisuuttaan. Paukkusen (2011, 181) mukaan lauseopin opetuksessa tulisi lähteä liikkeelle tekstien ja lauseiden yleistasoisesta tarkastelusta, josta edettäisiin analysoimaan lauseita semanttisten roolien ja lausetyyppien avulla. Paukkunen ehdottaa, että vasta sitten tarkasteltaisiin lauseiden rakenteita ja perinteisiä lauseopin käsitteitä ja jäsennettäisiin lauseita niiden avulla.

Artikkelissaan Rättyä (2011, 20-21) esittelee mallin, jolla lauseenjäseniä voitaisiin opettaa kokonaisvaltaisesti eri kielioppikategoriat ja niiden suhteet huomioiden. Rättyä toteaa tällaisen työskentelyn tarjoavan opettajalle mahdollisuuden selvittää, miten oppilaat ovat käsitteet ymmärtäneet ja miten he niitä osaavat käyttää. Rättyä esittää lauseenjäsenten käsittelyyn strategista mallia, jossa aloitettaisiin lauseen predikaattien etsimisellä sekä predikaatin muodosta riippuen subjektin etsimisellä. Seuraavaksi erotettaisiin pää- ja sivulauseet finiittiverbien avulla ja etsittäisiin yhteisiä lauseenjäseniä. Mallin seuraavassa vaiheessa pyritäisiin tunnistamaan lausetyyppejä ja nimettäisiin lausekkeet. Lopuksi Rättyän mallissa analysoitaisiin lausekkeiden merkitystä ja tarkasteltaisiin yksittäisten sanojen muotoja sanaluokkien, sijataivutuksen tai verbien aikamuotojen perusteella. Mallin viimeisessä vaiheessa lauseenjäsenet nimettäisiin ottaen huomioon kaikki edellä mainitut kohdat. Tällainen strateginen mallinnus opetusmenetelmänä lauseenjäsenityksen etenemisestä auttaa oppilasta siirtämään kielitietoa nimeämisestä ja tunnistamisesta myös käytön puolelle (Rättyä 2011, 25).

Paukkunen (2012, 607) kirjoittaa siitä, miten lause avautuu semanttisten roolien avulla paremmin oppilaille syntaktisten asioiden sijaan. Tämän tutkimuksen valossa on selvää, että oppilaat hahmottavat sanoja ja lauseita nimenomaan niiden merkityksen eikä muodon tai syntaktisten ominaisuuksien perusteella. Koska semanttiset roolit aiheuttavat kuitenkin paljon määrittelyongelmia, ei lauseenjäsenten analyysia ja erittelyä voi jättää ainoastaan niiden varaan. Semanttiset roolit näyttäytyvät oppilaille luonnollisena tapana lähestyä lauseenjäseniä. Täsmällisempää lauseenjäsenityskäsittelyä opetuksessa saataisiin, jos semanttiset roolit yhdistettäisiin sanojen sijamuotojen tärkeyteen lauseenjäseniä tunnistessa. Esimerkiksi objektin ja adverbiaalinen erottelussa on kyse usein vain sijamuodosta, minkä esille tuominen auttaisi oppilasta lauseenjäsenityksessä enemmän kuin epätasälliset merkitykseen liittyvät perustelut. Esimerkiksi lauseissa *Kerttu katsoo mikrofontia* / *Kerttu laulaa mikrofontiin* oppilaan voi olla vaikea ymmärtää ainoastaan semanttisilla syillä perustellen, miksi ensimmäisessä lauseessa on objekti ja jälkimmäisessä adverbiaali, kun kumpikin voidaan tavallaan ymmärtää tekemisen kohteeksi.

Myös Alho ja Korhonen (2014, 3) esittävät artikkelissaan toiveita siitä, miten kielioppia pitäisi kouluissa opettaa. Kielitiedon opetuksen tulisi näyttäytyä oppilaille konkreettisen käytännön hyödyn kautta siten, että oppilaat huomaisivat, miksi tarkasteltava kielen ilmiö on juuri nyt tarpeellista osata. Alhon ja Korhosen mielestä kieliopin osasten keskinäiset yhteydet pitäisi saada opetuksessa näkyviin. Kielioppitietous voisi syventyä, kun oppilas käsittää sen, miten yhdellä, mahdollisesti pirstaleiselta vaikuttavalta osasella on yhteys johonkin toiseen kieliopin osaan. Käytännön vinkiksi Alho ja Korhonen tarjoavat työskentelymallia, jossa luokan seinälle koottaisiin kielioppikarttaa, jota laajennettaisiin aina uuden asian käsittelyn yhteydessä. Vähitellen kartta muodostaisi kieliopin maailman, jossa sisällöt ja niiden väliset yhteydet olisivat samanaikaisesti silmille näkyvissä. Myös tämän tutkimuksen valossa kieliopin keskeisten ryhmien väliset yhteydet tulisi saada konkreettisemmin esille. Jotta kieliopin osa-alue saataisiin kokonaisvaltaisemmin esille, pitäisi kouluopetuksessa osoittaa tarkasteltavan sisällön yhteys toiseen ryhmään, mikä nyt näyttää kieliopin opetuksesta puuttuvan.

Alho ja Korhonen (2014, 6) peräänkuuluttavat myös luokanopettajien, aineenopettajien ja oppikirjan tekijöiden välistä keskinäistä yhteistyötä, jotta kieliopin opetus muuttuisi kokonaisvaltaisemmaksi ja oppilaiden kokemusmaailmaa lähempänä olevaksi perinteisen sirpaletiedon sijaan. Äidinkielen opettajilla ja yliopiston tutkijoilla voisi olla paljon annettavaa toisilleen, jos yhteiseen keskusteluun tuotaisiin molempien osapuolien näkemykset siitä, millaisia sisältöjä kieliopin opetukseen pitäisi tuoda (Alho & Korhonen 2007, 90).

Kieliopista ja ylipäänsä kielestä keskusteleminen pienryhmissä ei ole ollut yleisesti käytetty tapa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2004, 19) ilmoittaa työtapojen valinnan perusteiksi muun muassa oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen tukemisen ja sosiaalisen joustavuuden, kyvyn toimia rakentavassa yhteistyössä sekä myös toisista vastuun kantamisen edistämisen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa tavoitteiksi mainitaan vuorovaikutustaitojen osalta myös oppilaan halu ilmaista itseään ryhmän jäsenenä, taito edistää ryhmän pääsyä tavoitteeseen ja kyky työskennellä tavoitteellisesti ryhmässä. (POPS 2004, 55-56.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin hyvän osaamisen kriteereiksi arvosanalle kahdeksan (8) mainitaan se, että ”oppilas osaa ilmaista mielipiteensä ja perustella sen uskottavasti. Oppilas ottaa toisten näkemykset huomioon ja tekee yhteistyötä heidän kanssaan vuorovaikutustilanteissa.” (POPS 2014, 292.) Ryhmäviestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat vahvasti esillä siis sekä uudessa että sitä edeltäneessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhumattakaan taitojen tarpeesta työelämässä ja nyky-yhteiskunnan aktiivisena kansalaisena elämisessä, ja siksi niitä on opetuksessakin harjoiteltava. Myös Paukkunen (2012, 604) on

kirjoittanut siitä, miten keskustelevalle opettaminen aktivoi oppilasta ja hänen sisäistä tietovarastoaan, minkä vuoksi kouluissa käydyt keskustelut tulisi olla tärkeässä roolissa myös koululuokissa. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielen rakenteiden analysointi yhdessä toisten kanssa tuottaa parempia osaamistuloksia. Perinteisen käsitteiden ulkoa opetteluun tai tunnistamis- ja nimeämistehtävien sijaan oppilaille sekä mielekkäämpää että hyödyllisempää voisikin olla hyödyntää ryhmäkeskusteluja laajemminkin kieliopin käsittelyssä. Kielioppia voitaisiin tunneilla käsitellä yhteisen tai pienryhmissä tapahtuvan keskustelun kautta sen lisäksi, että toimittaisiin vain perinteisen kaavan mukaan, jossa opettaja kysyy ja oppilas vastaa.

Tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä järjestetyissä pienryhmäkeskusteluissa oppilaat toivat ilmi työtavan olevan heille vieras, mutta kuitenkin mieluinen kielioppitehtävien teossa. Oppilaat toivat keskusteluissaan ilmi paitsi sen, miten sanaluokkia ja lauseenjäseniä ei ole aikaisemmin käsitelty vastaavasti samaan aikaan samassa tehtävässä, myös pienryhmäkeskusteluiden olevan mukavaa vaihtelua heille tavallisemman yksinpuurtamisen sijaan. Tärkeä huomio on lisäksi se, että myös oppilaat itse kokivat yhteisöllisen tiedon rakentamisen tuottavan parempia osaamistuloksia, kuten esimerkin 35 keskustelu osoittaa.

Esimerkki 35.

2.2: *Onpas me tehty jo kauan tätä tehtävää.* [nauraa] *Voidaanko mennä jo seuraavaan tehtävään?*

2.3: *Niin kun nää [tehtävän 3 lauseet] on vaikeita! Täytyy oikeen miettiä!*

2.1: *Tulee semmonen olo, et mä en osaa yhtään mitään.* [nauraa] *Vaikka nää on kyllä opetettu.*

2.2: *Mut onneks saa tehdä yhdessä. Muistaa paremmin. Yksin olisi ollut ihan pulassa näitten kans.*

2.3: *Joo ihan jäässä.* [nauraa] *Hyvä kun sää [oppilaan nimi] muistit noita lauseenjäseniä ja mää paremmin sanaluokat.*

2.1: *Musta tuntuu, et mää en osannut mitään.* [nauraa]

2.3: *Osaathan. Ja nyt tän jälkeen ainakin osaat!* [nauraa]

2.1: *Joo teidän ansiosta mää osaan taas suomee.* [nauraa]

Kielentäminen avaa uusia näkökulmia, vahvistaa oppimista ja rakentaa yhteistä tietoa. Opettajalle kielentäminen työskentelytapana antaa mahdollisuuden päästä käsiksi syvemmälle oppilaan ajatuksiin ja ajatusprosessien ongelmiin. Lisäksi opettaja voi hyödyntää kielentämistä arvioinnin tukena. Tässä tutkimuksessa tulokset osaamista mitattaessa olisivat näyttäneet surkeammilta ilman

kielentämisen osuutta. Ajatusten suullisen esille tuomisen kautta tutkimuksessa oli mahdollista nähdä vääränkin vastauksen taustalla jotakin sellaista, josta opetusta olisi hyödyllistä viedä eteenpäin ja korjata vääriä tulkintoja pelkän kirjallisen vastauksen sijaan.

Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat hahmottavat kieliopin kenttää ulkoa opeteltujen sääntöjen joukkona yksittäisinä kategorioina. Kieliopin kenttä kokonaisuutena ja toisiinsa kytköksissä olevina ryhminä on oppilaiden ajatuksissa pimennossa. Pienryhmien työskentelystä välittyi oppilaiden ajatus siitä, että kielioppi on valmiiksi määriteltyä ja yksiselitteisesti oikeaa tai väärää. Opetuksessa tulisikin rohkaista ja harjoittaa oppilaita syvempään kielelliseen päättelyyn. Oppilaat eivät ole tottuneita puhumaan kieliopista, avaamaan ajatteluprosessejaan eivätkä prosessoimaan useammalla kieliopillisella kategorialla samanaikaisesti. Keskusteleva ja kielentämistä työskentelytapana hyödyntävä oppimistyyli voisikin olla uudenlainen tapa lähestyä kouluissa opetettavaa kielioppia ja edesauttaa oppijan kielitietouden kehittymistä. (Ks. myös Aalto, Kauppinen & Tarjanen 2014.)

6 LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään, miten yhdeksäsluokkalaiset hallitsevat ja hahmottavat sanaluokkia, lauseenjäseniä ja sijamuotoja sekä omina että toisiinsa liittyvinä kielioppiyryhminä. Selvitin asiaa kirjallisen ja suullisen aineiston kautta. Lisäksi tarkastelin kielentämisen ja ryhmätyöskentelyn onnistumista ja toimivuutta kieliopin käsittelyn yhteydessä. Tutkimuksen lähtöolettaimus oli, että oppilaiden kieliopin osaaminen on heikkoa. Tutkimuksen valossa selvisi, että oppilaat muistavat ja tunnistavat eri kielioppikategorioiden yleisimpiä käsitteitä suhteellisen hyvin ja hahmottavat, mihin kielioppiyryhmään käsitteet kuuluvat. Harvinaisempien käsitteiden muistaminen tai tunnistaminen on kuitenkin puutteellista. Lisäksi frekventimpienkin termien käyttö perustuu ulkoa opittuihin sääntöihin ja on siksi pinnallista. Tärkeä huomio on se, että oppilaat eivät hahmota kielioppikategorioiden välisiä yhteyksiä, ja siksi kieliopin kenttä ei esittäydy kokonaisuutena vaan pirstaleisena käsitejoukkona. Kategorioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen myös vahvistaisi oppilaiden lauseenjäsentämisen taitoja, kun nimeäminen perustuisi myös sanan muotoon pelkän merkityksen tulkinnan sijaan. Kielentäminen aineiston keruun yhteydessä tuotti arvokasta lisätietoa oppilaiden ajatusprosesseista tehtävien ratkaisujen taustalla ja valotti näin sitä, millaisiin käsityksiin oppilaat perustuvat näkemyksiään kieliopista, vaikka vastaukset tehtäviin olisivatkin sinällään olleet vääriä. Kielentäminen työskentelytapana ei kuitenkaan ollut oppilaille tuttua eivätkä oppilaat siksi osanneet kovin syvällisesti tuoda esiin ajatuksiaan. Joka tapauksessa jo pinnallisemmatkin perustelut ja näkemysten avaamiset antoivat mahdollisuuden nähdä syvemmälle oppilaan näkemyksiin pelkän kirjallisen vastauksen sijaan. Pienryhmäkeskustelut kielentämisen ohella näyttäytyivät tutkimuksen valossa toimivina työtapoina kieliopinkin käsittelyssä. Yhdessä ryhmän kanssa kieliopista keskusteleminen oli paitsi oppilaille mielekästä, myös tuotti parempia osaamistuloksia, kun tietoa päästiin muokkaamaan ja rakentamaan yhdessä toisten kanssa yksin työskentelyn sijaan.

Ongelma aineiston keruussa ja myöhemmin myös aineiston analysoinnissa olivat osaamiseltaan ja ennen kaikkea ryhmädynamiikaltaan hyvin eritasoiset ryhmät. Kuudesta pienryhmästä kolmessa tehtävien tekeminen ja tehtäviin liittyvä keskustelu toimivat sujuvasti hyvässä yhteistyössä siten, että pienryhmien kaikki jäsenet kantoivat vastuuta ryhmätyöskentelyn onnistumisesta. Kolmessa muussa pienryhmässä ryhmässä työskentely aiheutti erilaisia ongelmia ja osa tehtävien ratkaisusta perustui lähinnä ryhmän yhden oppilaan näkemyksiin yhdessä tekemisen ja yhteisten keskustelujen varassa rakennettujen vastausten sijaan. Kun oppilaat eivät tuoneet suullisesti ilmi niitä ajatuksia, joita ratkaisujen taustalla on, on vaikeaa päästä käsiksi siihen tietoon, miten pienryhmän jäsenet oikeasti kielioppikategorioita hahmottavat. Ryhmien työskentelyssä

oppilaiden omalla aktiivisuudella ja vastuunkannolla oli oma vaikutuksensa, mutta luonnollisesti myös oppilaiden motivaatiolla tehtävää kohtaan, oppilaiden keskinäisillä suhteilla ja ylipäänsä ryhmädynamiikalla oli suuri merkitys siihen, millaiseksi pienryhmän toiminta muodostui. Ryhmien epätasaisuuteen liittyvät ongelmat ja niiden vaikutus aineiston keruuseen tosin oli arvioitu jo etukäteen aineiston keruuta suunniteltaessa. Sillä, että ryhmät muodostettiin oppilaantuntemukseen perustuen tarkoituksella niin, että samaan ryhmään sijoitettiin hyvät ryhmätyöskentelytaidot omaavat oppilaat, varmistettiin käyttökelpoisen aineiston saaminen. Toiminnan käänköpuoli oli se, että osassa ryhmistä suullisen aineiston määrä on varsin pieni. Analyysin kannalta aineiston määrä on mielestäni kuitenkin ollut tällaisenaan riittävä. Lisäksi tutkimusresurssien ja pienryhmäkeskusteluiden sekä niiden litterointien kannalta olen kokenut hyödyllisemmäksi paneutua syvällisemmin pienempään otosjoukkoon kuin analysoida pinnallisemmin suurta, esimerkiksi usean luokan oppilaiden vastauksista koottua aineistoa. Eskolan ja Suorannan (2014, 39) mukaan aineiston kokoa ratkaisevampaa onkin tulkintojen kestävyys ja syvyys. Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, tässäkin tutkielmassa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ennen kaikkea tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tiettyä ilmiötä tai toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa tavoite oli kuvata sitä, miten tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset käsittävät eri kieliooppikategorioita omina ryhminään ja miten he hahmottavat niiden välisiä suhteita. Aineiston ja informanttien määrä on tässä tapauksessa harkittu ja määrältään tarkoitukseen sopiva. Tutkimuksen ei ole tarkoituksaan edustaa koko vuosiluokkaa tai antaa yleistettävää kuvaa kaikkien yhdeksäsluokkalaisten osaamisesta. Tutkimukseen osaa ottavien oppilaiden määrän tulisi olla huomattavasti suurempi, jotta tuloksista voitaisiin tehdä isoja yleistyksiä. Kuten Aho ja Isoaho (2015, 118) tuovat esiin, strukturoidumpi aineistonkeruutapa voisi toimia ratkaisuna käsitellä ja tulkita suurta aineistoa, jolloin toisaalta oppilaiden oma ääni, osaamista ilmentävät vastaukset ja kielentäminen jäisivät piiloon. Tässä tutkielmassa nimenomaan oppilaiden omien ajatusten ja sanojen esille tuominen sekä niihin perustuva analyysi ja tulkinta ovat keskeisintä antia.

Olen pyrkinyt selostamaan tutkimuksen etenemistä mahdollisimman tarkasti ja tekemään analyysia läpinäkyvästi, jotta lukijan olisi helpompaa seurata tutkimuksen etenemistä ja ymmärtää tehtyjä valintoja. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 67) toteavat, laadullista tutkimusta tehdessä on perusteltua määrittää joka vaiheessa, mitä on tekemässä sekä tutkimuksen teknisessä toteutuksessa että myös tutkimukseen liittyvissä eettisissä kysymyksissä.

Tutkimusaineistoa on pyritty tarkastelemaan objektiivisesti ja puolueettomasti. Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, objektiivisuuteen liittyvänä ongelmana voidaan nähdä se, kuuleeko ja ymmärtääkö tutkija tiedonantajia sellaisinaan vai vaikuttaako tutkijan oma tausta

siihen, millaisia havaintoja tutkija tekee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Näin väistämättä onkin, sillä koko tutkimusasetelma ja tehtävälomake on itse luotuja ja aineistoa on tulkittu ilman, että oppilailta on analyysin jälkeen pyydetty vahvistusta tulkintojen oikeellisuudelle. Oppilaiden anonymiteettisuojaan säilyttämiseen liittyvän vastausten koodaamisen vuoksi tulkintojen varmistaminen ei kuitenkaan käytännössä olisi ollut mahdollista, joten on myönnettävä, että toinen tutkija olisi voinut tehdä samasta aineistosta erilaisia tulkintoja, vaikka kaksi eri aineistoa tukevat ja täydentävät hyvin tehtyjä havaintoja ja vaikka analyysissä on pyritty läpinäkyvyyteen ja kokonaisvaltaisuuteen. Aineiston analyysi perustuu havaintoihin ja tulkintaan ja on siten subjektiivista, vaikka pyrkimys objektiivisuuteen on ollut tärkeä arvo koko tutkimusprosessin ajan. Läpi tutkimusprosessin työskentelyssä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti tutkielmassa on muun muassa pyritty avoimuuteen tutkimustuloksissa sekä yksityiskohtaiseen tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin, noudatettu yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä käytetty eettisesti kestäviä tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133.)

Osaamisen tutkiminen on hyödyllistä siitä syystä, että on mahdollista selvittää, mitä asioita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamista tavoitteista on saavutettu. Lisäksi varsinaisen osaamisen selvittämisen lisäksi on mielekästä tarkastella myös sitä, miten asioita hahmotetaan ja on opittu, jotta opetusmenetelmiä ja -sisältöjä voitaisiin muokata oppimisen tarpeisiin. Tämän tutkimuksen avulla olen pyrkinyt ottamaan osaa siihen keskusteluun, millaista koulukieliopin tulisi olla ja miten kieliopin sisältöjä voitaisiin tuoda esille, jotta oppiminen olisi mahdollisimman hyödyllistä ja mielekästä.

Kieliopin perinteistä opetusta on syytetty pirstalemaisuudesta ja pitkien käsitelistöjen ulkoa opettelusta. Tutkimuksen valossa näyttää tarpeellista kytkeä yksittäisten kategorioiden käsittelyä tiiviimmin toisten kategorioiden yhteyteen, jolloin kieliopin kenttä kokonaisuutena tulisi oppilaille näkyvämmäksi ja merkityksellisemmäksi. Perinteinen tapa käsitellä kielioppia erillisten ulkoa opiskeltavien käsitetaulukoiden kautta ei edesauta kieliopin systeemin hahmottamista eikä yksittäisiä käsitteitä osata suhteuttaa kieliopin muihin rakenteisiin. Myös Ahon ja Isoahon (2015, 20) näkemyksen mukaan lauseenjäsennys ja sanaluokat pitäisi opetuksessa nähdä ja tuoda esiin toisiinsa liittyvinä kielen työkaluina, vaikka se saattaisikin aluksi aiheuttaa käsitteiden ja käsitekategorioiden sekoittumista toisiinsa. Kielioppi tulisi esittää oppilaille hierarkkisena kokonaisuutena, joka koostuu sana- ja lausetason ryhmistä ja joilla on tiiviitä kytköksiä toisiinsa. Sen lisäksi mitä opetetaan, huomiota pitäisi kiinnittää lisäksi siihen, miten asioita käsitellään, jotta kielioppi esittäytyisi oppilaille merkityksellisempänä. Perinteisistä kielioppitunneista voitaisiinkin irtautua liittämällä kieliopin opiskelu esimerkiksi oppilaiden omiin aitoihin teksteihin ja niissä

esiintyviin sanavalintoihin sekä lausetyyppeihin. Myös Korhonen ja Alho (2006, 80) kannattavat kielen rakenteen ja käytön yhdistämistä kieliopin opetuksessa. Kielioppi ei saisi esittäytyä muusta maailmasta irrallisena systeeminä, vaan oikeana kielen käyttötietona, jonka avulla tulkitaan ja tuotetaan tekstejä (Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015). Sen sijaan että pönttäisiin kielioppitaulukoita ja käsitelistöjä, kieliopin sisältöjä voitaisiin lähestyä osana autenttista kieltä ja tekstejä, tekstitaitojen kautta, jotta kieliopin merkitys tulisi oppilaille henkilökohtaisemmaksi. Kielen rakenteita tulisi lähestyä aitojen tekstien avulla siten, että samalla tutkittaisiin, millaisia merkityksiä erilaiset kieliopilliset valinnat tekstiin tuovat (Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015). Opetussuunnitelmissakin näkyvä tavoite tekstitaitojen vahvemmasta esilletuomisesta toisi oikeastaan entistä selvemmin näkyville sen, miten kielitietoutta ja metakielen käsitteitä tarvitaan, kuten Rättyä (2011, 19) mainitsee. Kuljun (2010, 7) sanoin: ”Kielioppi ei olekaan mikään irrallinen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen saareke vaan osa luku- ja kirjoitustaitoa.” Kieliopin sisältöjen opettamisessa pitäisi ottaa huomioon oppilaiden taito analysoida ja tarkastella kieltä oman kielitajunsa pohjalta. Kieliopin merkitys oppilaalle tulee konkreettisemmaksi ja motivaation oppimiseen kasvaa, kun kielioppia tarkastellaan osana oppilaiden omaa kielenkäyttöä (Kulju 2010, 11).

Tutkimuksen valossa on selvää, että oppilaat pystyvät tekemään havaintoja kielestä ja tuomaan esille ajatuksiaan, vaikka täsmällisiä käsitteitä ei osattaisikaan. Kielentämisen avulla on mahdollista nähdä syvällisemmin oppilaiden ajatusprosesseihin ja näkemysten taakse, ja siksi kielentämistä myös kieliopin sisältöjen opiskelussa tulisi lisätä ja harjoitella.

Tutkimusprosessi on herättänyt useita jatkotutkimusideoita. Kielentämisen hyödyllisyydestä on jo olemassa useita merkkejä, mutta silti siihen liittyvä tutkimus on ollut toistaiseksi vähäistä sen suhteen, miten kielentämistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen puolella voisi hyödyntää. Kielentäminen oppimis- ja opetusmenetelmänä ansaitsee enemmän huomiota, ja siksi sen asettaminen tutkimuskohteeksi tai tutkimusvälineeksi, kuten tässä tutkielmassa on tehty, on tulevaisuudenkin tutkimuksissa keskeistä. Kielentämiseen liittyvät äidinkielen tutkimukset ovat tähän mennessä koskeneet lähinnä lauseenjäsentämistä. Kielentämisen avulla voitaisiin päästä syvällisemmin käsiksi esimerkiksi siihen, millaisia ominaisuuksia oppilaat näkevät erilaisilla sanaluokilla olevan. Tutkimuksessani kävi muun muassa ilmi, että oppilaat määrittelevät substantiivin melko pinnallisesti esineeksi tai olioksi oppikirjojen mallin mukaisesti, eivätkä juuri kiinnittäneet huomiota substantiivin morfologisiin piirteisiin tai abstraktimpiin merkityksiin. Kielentämisen kautta substantiivin syvimmat ja ei-prototyypiset tunnuspiirteet voitaisiin saada näkyväksi.

Substantiivin tulkitseminen ainoastaan konkreettiseksi esineeksi tai olioksi on yksi tutkimukseni esiin tuomista miniteorioista, joita Marjokorpi (2014) tutki omassa luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillista ajattelua koskevassa työssään. Marjokorpi (2014, 33) kirjoittaa siitä, miten Claxtonin (1993) mukaan miniteoriat ovat tiettyihin tilanteisiin kehitettyjä strategioita, joita sovelletaan puutteellisina laajemminkin. Ne syntyvät usein tietynlaisten tehtävien ratkaisemista vaativia tilanteita varten, ja tuottavat oikean vastauksen päättelyä tukien. Miniteoriat aiheuttavat ongelmia siinä vaiheessa, kun niitä pyritään soveltamaan tehtäviin, joissa sama logiikka ei päde. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat käyttivät useita miniteorioita ratkoessaan kielioppitehtäviä. Myös niiden analysoiminen tarkemmin olisi kiinnostavaa.

Vastaavanlaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös vertailemalla kahden eri luokka-asteen oppilaiden vastauksia. Mielenkiintoista olisi kartoittaa esimerkiksi sitä, miten lauseenjäsennystä hiljattain käsitelleiden kahdeksaluokkalaisten käsitykset kielioppikategorioista eroavat yhdeksäsluokkalaisten ajatuksista, kun sisältöjen käsittelystä on vähemmän aikaa, mutta kypsyys tarkastella kieltä ei välttämättä ole samantasoinen kuin vuotta vanhemmilla oppilailla. Vertailunäkökulma olisi relevantti myös opetuskokeiluna ryhmillä, joista toiselle kielioppikategorioita olisi opetettu selkeämmin toisiinsa yhteydessä olevina ryhminä ja toiselle ei, jolloin toiminnan hyödyllisyys ja tarpeellisuus saataisiin selkeämmin näkyväksi. Viimeiseksi esitän osaamistutkimuksen vertailunäkökulmaksi asetelmaa, jossa osa tutkimukseen osallistuvista oppilaista ratkaisisi tutkimuksen aineiston keruussa käytetyn kaltaisia tehtäviä yksinään ilman pienryhmän tukea. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa kävi ilmi ryhmätyöskentelyn ja yhteisen keskustelun tuottavan parempia osaamistuloksia, mikä rohkaisee käyttämään pari- tai ryhmätyöskentelyä laajemminkin kieliopin käsittelyssä.

Kieliopin hallinta auttaa hahmottamaan omaa äidinkieltään paremmin, toimii pohjana vieraiden kielten osaamiselle ja edesauttaa taitavaksi tekstitaitojen osaajaksi tulemistä. Kieliopilla on kouluopetuksessa pitkä normatiivisuuteen liittyvä perinne, joka näyttäytyy oppilaille usein abstraktina muusta oppiaineen sisällöstä irrallisena sirpaletietona. Kielenkäyttäjällä on kyky tehdä havaintoja kielestä ja tarkastella sen rakennetta, jos sille vain annetaan mahdollisuus. Kieliopin käsittelystä on mahdollista tehdä mielekkäämpää ja merkityksellisempää, kun uskalletaan kyseenalaistaa vanhanaikaisia kieliopin opetusmenetelmiä ja etsiä sekä kokeilla toisenlaisia tapoja käsitellä kieltä.

LÄHTEET

AALTO, EIJA - KAUPPINEN, MERJA - TARNANEN, MIRJA 2014. *Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Kieliverkosto-verkkolehti. Verkossa osoitteessa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena/> (Luettu 9.1.2016)

AHO, ANNINA - ISOAHO, JOHANNA 2015. *Äidinkielen kieliopin käsitteiden osaaminen. 6.- ja 9.-luokkalaisten oppilaiden subjektin ja predikaatin määritelmät, osaamiseen liittyvät ongelmat ja osaamisen tasot*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Verkossa osoitteessa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97118/GRADU-1432197724.pdf?sequence=1> (Luettu 17.2.2016)

ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2008. *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

ALHO, IRJA & KORHONEN, RIITTA 2007. *Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä*. Teoksessa Grunthal, Satu & Harjunen, Elina (toim.) *Näköaloja kirjallisuuteen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

ALHO, IRJA & KORHONEN, RIITTA 2014. *Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti. Toukokuu 2014. Verkossa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43546/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta.pdf?sequence=1> (Luettu 29.2.2016)

CLAXTON, GUY 1993. *Minitheories: a preliminary model for learning science*. Teoksessa P.J. Black & A.M. Lucas (toim.) *Children's informal ideas in science*. Lontoo: Routledge

ESKOLA & SUORANTA 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

FAGERLUND, IIDA 2012. *Lisää ongelmia kielioppiin! Tutkimus matemaattisen ongelmanratkaisun käytettävyydestä kieliopin opettamisesta*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Verkossa osoitteessa:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83569/gradu05910.pdf?sequence=1> (Luettu 12.2.2016)

HARMANEN, MINNA 2011. *Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus*. Virittäjä 3/2011, s. 385- 394. Artikkel. Verkossa osoitteessa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4554/4301> (Luettu 11.3.2016)

HIRSJÄRVI, SIRKKA - REMES, PRIKKO - SAJAVAARA, PAULA 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

JAKONEN, TEPPO 2013. *S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina*. Teoksessa Kauppinen, Anneli (toim.): *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241. Vantaa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

JOUTSENLAHTI JORMA 2003. *Kielentäminen matematiikan opiskelussa*. Teoksessa Virta Arja & Marttila Outi (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, s. 188–196. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Verkossa osoitteessa: <http://www.joutsenlahti.net/Languaging.pdf> (Luettu 18.12.2015)

JOUTSENLAHTI, JORMA & KULJU, PIRJO 2010. *Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina voisi olla toisilleen?* Teoksessa Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini (toim.): *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009, 163–178. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 31. Verkossa osoitteessa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8011-9> (Luettu 14.1.2016)

JUNKKARINEN, SARI 2006. *“Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus*. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta, Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma. Verkossa osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11919/URN_NBN_fi_jyu-2006169.pdf?sequence=1 (Luettu 16.2.2016)

KALLIOKOSKI, JYRKI - KUMENIUS, JOHANNA - LUUKKA, MINNA-RIITTA - MUSTAPARTA, ANNA-KAISA - NISSILÄ, LEENA - TUOMI, MARJA 2015. *Kielitiedon opettamisesta*. Teoksessa Mustaparta, Anna-Kaisa (toim.) *Kieli koulun ytimessä. Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat.

Opetushallitus. Verkossa osoitteessa: <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitiedon-opettamisesta/#more-48> (Luettu 23.3.2016)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2015. *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset: Osalla argumentointitaidot hukassa*. Verkossa osoitteessa: <http://karvi.fi/2015/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-osalla-argumentointitaidot-hukassa/> (Luettu 3.3.2016)

Kieli ja sen kieliopit 1994. Opetuksen suuntaviivoja. Kielioppityöryhmän komiteamietintö. Helsinki: Opetusministeriö.

KAUPPINEN, ANNELI 2006. *Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”mihin kielioppia tarvitaan?”* Teoksessa Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) *Kielioppia koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 93-101.

KAUPPINEN, ANNELI 2013. *Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus*. Teoksessa Kauppinen, Anneli (toim.): *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241. Vantaa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

KORELIN, ERIKA - LARIVUO, HEIDI 2011. *Alakoulun kieliopin opetuksen kehittäminen*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Verkossa osoitteessa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83139/gradu05553.pdf?sequence=1> (Luettu 31.1.2016)

KORHONEN, RIITTA - ALHO, IRJA 2006. *Kielioppia kieliopin vuoksi*. Teoksessa Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) *Kielioppia koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 71-92.

KORHONEN, RIITTA - ALHO, IRJA 2006. *Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen*. Teoksessa Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) *Kielioppia koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 103-126.

KOTILAINEN, LARI - PEKKARINEN, HELI 2002. *Konstruktioita rakentamassa*. Virittäjä 4/2002, s. 584-585. Artikkel. Verkossa osoitteessa: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002_4_584.pdf. (Luettu 15.2.2016)

KULJU, PIRJO 2010. *Äidinkielen kielipöin ulottuvuudet*. Teoksessa E. Lindfors & J. Pulliainen (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna, s. 143-158.

KULJU, PIRJO 2012. *Äidinkielen kielipöin kielentäminen*. Teoksessa Van Den Berg, Marko - Mäkelä, Riku - Ruuska, Helena - Stenberg, Katariina - Loukomies, Anni - Palmqvist, Riia (toim.) Tutki, kokeile ja kehitä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja 2012, s. 10-22. Verkossa osoitteessa: http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE_web.pdf (Luettu 2.2.2016)

KULJU, PIRJO 2014. *Oman ajattelun ilmaisu kielitiedon opetukseen*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti, toukokuu 2014. Verkossa osoitteessa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/oman-ajattelun-ilmaisu-kielitiedon-opetukseen>. (Luettu 22.1.2016.)

KULJU, PIRJO - RÄIHÄ, PEKKA - MÄKINEN, MARITA 2015. *Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena*. Teoksessa Harjunen, Elina (toim.) Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. julkaisut 2015:10, s. 85-96. Verkossa osoitteessa: http://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_1015.pdf. (Luettu 21.3.2016.)

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus. Verkossa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf. (Luettu 10.3.2016.)

MARJOKORPI, JENNI 2014. *Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kielipöillisessä ajattelussa*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma. Verkossa osoitteessa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136317/subjekti.pdf?sequence=1> (Luettu 22.2.2016)

PAUKKUNEN, ULLA 2012. *Lauseiden virrassa – lauseopin opetuksesta yläkoulussa*. Virittäjä 4/2012, s. 602-610. Artikkeili. Verkossa osoitteessa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/7489>. (Luettu 20.3.2016)

PAUKKUNEN, ULLA 2011. *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. Verkossa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 21.3.2016)

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Verkossa osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(Luettu 21.3.2016)

RAUSTE - VON WRIGHT, MAIJALIISA. - VON WRIGHT, JOHAN 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY

RUUSKA, HELENA 2014. *Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta –verkkolehti. Toukokuu 2014. Verkossa osoitteessa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43544/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta.pdf?sequence=1>
(Luettu 1.3.2016)

RÄTTYÄ, KAISU 2011. *Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä*. Teoksessa Sarmavuori, Katri - Aerila, Juli - Koponen, Auli. *Äidinkielen opetustiede: Kielioppi*. Journal of Mother Tongue Education. Aikakauskirja 40. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry, s. 7–28. Verkkojulkaisu. Verkossa osoitteessa:
https://www.researchgate.net/publication/236983447_Lauseenjasenten_opetus_kielentamismenetelmalla (Luettu 26.2.2016)

RÄTTYÄ, KAISU 2013. *Languaging and visualisation method for grammar teaching: a conceptual change theory perspective*. English Teaching: Practice and Critique, 12/3, s. 87-101. Verkossa osoitteessa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017144.pdf> (Luettu 15.3.2016)

RÄTTYÄ KAISU 2014. *Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Kieliverkosto-verkkolehti. Verkossa osoitteessa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opettajan-pedagoginen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta> (Luettu 11.3.2016)

TAINIO, LIISA & TARNANEN, MIRJA 2014. *Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä?* Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti. Toukokuu 2014. Verkossa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43568/kielitiedonopetusjaoppiminenalyllistaseikkailuaetsimassa.pdf?sequence=1> (Luettu 14.3.2016)

TUOMI, JOUNI - SARAJÄRVI, ANNELI 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi

Valtioneuvoston asetus 422/2012. Perusopetuksen tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkossa osoitteessa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf (Luettu 22.2.2016)

VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print. Väitöskirja.

VARTO, JUHA 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Elan Vital. E-kirja. Verkossa osoitteessa: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 12.2.2016)

VILKUNA, MARIA 1996. *Suomen lauseopin perusteet*. Helsinki: Oy Edita ab.

VISK 2004= HAKULINEN, AULI - VILKUNA, MARIA - KORHONEN, RIITTA - KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA - ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Verkossa osoitteessa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> (Luettu 22.2.2016)

Oppikirjalähteet:

MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2009: *Äidinkieli ja kirjallisuus 8 Voima*. Porvoo: WSOY.

MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2005: *Äidinkieli ja kirjallisuus 7 Taito*. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1: Pienryhmien tehtävälomake peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille



TAMPEREEN
YLIOPISTO

Hei!

Teen tutkimusta suomen kielestä. Pyydän sinua vastaamaan tehtäviin yhdessä pienryhmäsi kanssa. Tehtävälomakkeessa on viisi (5) sivua ja neljä (4) tehtävää.

Ohjeita täyttämiseen:

- Tehkää yksi tehtävä kerrallaan katsomatta seuraavaa tehtävää. Kun olette saaneet tehtävän valmiiksi, kääntäkää sivua ja aloittakaa uuden tehtävän teko.
Älkää tehkö enää korjauksia edellisiin tehtäviin.
- Lukekaa jokaisen tehtävän tehtävänanto huolellisesti läpi!
- Tutkimuksessa ei mitata sitä, miten oikeita tai vääriä vastauksenne ovat. Tärkeintä on, että keskustellette tehtävistä ja **perustelette** mahdollisimman hyvin ratkaisujanne ja ajatuksianne **suullisesti**.
- Vastausaikaa ei ole rajoitettu.
- Kun ryhmänne on valmis, kääntää tehtävälomake väärinpäin pöydällemme ja istukaa rauhassa odottelemaan muiden ryhmien tehtävien valmistumista.

Suuri kiitos, että noudatat ohjeita ja vastaat kyselyyn!

Tunnin lopuksi kaikille ryhmäläisille jaetaan pieni osallistumispalkkio.

Ole hyvä ja siirry ensimmäiseen tehtävään!

Tehtävä 1

Muistele ja pohdi yhdessä ryhmäsi kanssa, mitä sanaluokkia ja lauseenjäseniä suomen kielen kielioppiin kuuluu.

Kirjoittakaa vastauksenne laatikoihin oikeiden otsikoiden alle.

Sanaluokat

Lauseenjäsenet

Tehtävä 2

Suomen kielen kielioppi voidaan jaotella erilaisiin kategorioihin.

1. Jaotelkaa ryhmälle jaetut käsitteet ryhmiin.
2. Tehkää näiden ryhmien perusteella ajatuskartta, johon liimaatte käsitteet kiinni jaottelunne mukaisesti. Piirtäkää ja/tai kirjoittakaa karttaan, millaisia yhteyksiä ryhmillä on toisiinsa.
3. Kun karttanne on valmis, keskustelkaa lopuksi vielä siitä, mikä mielestänne on keskeisin yhteys eri kategorioiden välillä.

Laatikkaa ajatuskarttanne erilliselle, isolle ja värikkäälle paperille.

Tehtävä 3

Tehtävässä on kymmenen lausetta.

a) Pohdi yhdessä ryhmän kanssa, mihin sanaluokkiin lauseiden sanat kuuluvat.

Kirjoita lauseiden sanojen **alapuolelle sanaluokan** nimi.

Muista **perustella** ratkaisusi suullisesti ryhmän kanssa!

b) Mitä lauseenjäseniä lauseista löytyy?

Kirjoita sanojen **yläpuolelle lauseenjäsenen** nimi.

Keskustelkaa ryhmässä siitä, **miten aloititte tehtävän ratkaisun ja millaisin keinoin päädyitte lopputulokseen!**

Lauseen-
jäsen (LJ)

1. Tuhkimo sovittaa lasikenkää.

Sana-
luokka (SL)

LJ

2. Olga ei ole kovin vanha opettaja.

SL

LJ

3. Avaruudessa ei kasva omenapuita.

SL

Huom! Tehtävä 3 jatkuu seuraavalla sivulla!

LJ

4. Akia ärsyttää märkä loskakeli.

SL

LJ

5. Tietokonetta korjattiin eilen koko päivä.

SL

LJ

6. Väsynyt Jani käveli tunnin ulkona sateessa.

SL

LJ

7. Henna rakastaa aurinkoista kesää.

SL

LJ

8. Lukas pitää lämpimästä kesästä.

SL

Tehtävä 4

Miten **sanaluokat**, **lauseenjäsenet** ja **sijamuodot** liittyvät toisiinsa?

Keskustelkaa ja pohtikaa asiaa ryhmässä kahden esimerkkilauseen avulla. Tässä tehtävässä vastauksianne ei tarvitse kirjoittaa ylös.

Muistakaa **perustella** ajatuksianne!

Kerttu katsoo mikrofonia.

Kerttu laulaa mikrofoniin.